

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ
ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.04.03 Специальное
(дефектологическое) образование, магистерская программа Комплексное
сопровождение образования лиц с нарушениями речи
очной формы обучения, группы 02021605
Ивановой Эвелины Владимировны

Научный руководитель
к.псих.н., доцент
К.Е. Панасенко

Рецензент
Председатель ТПМПК г. Белгорода,
учитель-логопед МБДОУ д/с
комбинированного вида № 12 г.
Белгорода, Почетный работник общего
образования РФ
Токарева О.А.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)	
1.1. Междисциплинарный подход к исследованию процесса речевого развития	8
1.2. Речевое развитие детей раннего возраста.....	18
1.3. Особенности речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	33
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)	
2.1. Организация и результаты изучения речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	43
2.2. Проектирование педагогической технологии предупреждения отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	92
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	94
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	101

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время отмечается увеличение числа детей с различными вариантами перинатального поражения центральной нервной системы, одним из отсроченных последствий данного нарушения является задержка речевого развития. Поэтому предупреждение отклонений в речевом развитии в раннем детстве занимает важное место в современной теории и практике логопедии.

В научной литературе речевые отклонения в раннем возрасте обозначаются как «задержка речевого развития» (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова). Основными диагностическими показателями речевых нарушений являются выраженная дефицитность экспрессивного словаря ребенка и позднее появление фразы, которые и определяют в настоящее время основные направления дифференциальной диагностики и коррекционного воздействия (Ю.Ф. Гаркуша, О.Е. Грибова, О.Е. Громова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова и др.). При отсутствии раннего вмешательства и ранней коррекционной работы у детей с задержкой речевого развития нарушения речи приобретают системный характер, поэтому такие дети могут перейти в группу детей с общим недоразвитием речи (О.Е. Громова).

Физиологи, психофизиологи, психологи и психолингвисты одним из ярких показателей нормального развития речи считают овладение детьми речью на ранних этапах развития (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, С.Н. Цейтлин и Л.В. Щерба др.). Речь формируется и функционирует в неразрывной связи с развитием сенсорной, сенсомоторной, интеллектуальной, аффективно-волевой сфер ребенка (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, В.П. Зинченко и др.). Несформированность речи на ранних этапах развития ребенка способствует

неполноценной речевой коммуникации или ее отсутствию, трудностям социальной адаптации, ограничению познавательных процессов. Также отсутствие речи приводит к ограниченной возможности активизации пассивного словарного запаса, к трудностям его формирования. Согласно исследованиям ученых, у детей с задержкой речевого развития, нарушен не только речевой компонент, но и социально-эмоциональное и познавательное развитие.

Формирование речи детей раннего возраста является предметом исследований ученых в различных областях специальной педагогики: Н.Д. Шматко — при нарушениях слуха; Е.Ф. Архиповой, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько — при нарушениях двигательных функций; О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг — при нарушениях эмоциональной сферы; Е.А. Стребелевой — при органических поражениях центральной нервной систем; Ю.А. Разенковой — при последствиях социальной депривации.

Выявление нарушений речевого развития на ранних этапах возрастного развития и своевременная логопедическая работа, направленная на устранение данных нарушений, способствует предупреждению отклонений в речевом развитии или минимизацию данных нарушений в преддошкольном и дошкольном возрасте.

Все вышесказанное позволяет рассматривать выбранную тему магистерской работы «Педагогическая технология предупреждения отклонений речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития» актуальной.

Проблема исследования: совершенствование системы логопедической работы по предупреждению отклонений речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Цель исследования: теоретически обосновать и разработать педагогическую технологию предупреждения отклонений речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Объект исследования: процесс речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Предмет исследования: проектирование педагогической технологии по предупреждению отклонений речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Гипотеза исследования: работа по предупреждению отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития будет эффективной, если:

- разработать педагогическую технологию, предполагающую поэтапность предупреждения отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития и включающую диагностический, основной и заключительный этапы;

- при проектировании педагогической технологии предупреждения отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития учитывать взаимосвязь между уровнем сформированности социально-эмоциональной, познавательной и речевой сфер у детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка, уровень сформированности речевой сферы у детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение и содержанием коррекционно-педагогической работы;

- педагогическая технология будет одновременно направлена на развитие социально-эмоциональных, собственно речевых и когнитивных компонентов речевой системы.

Задачи:

1. Теоретически обосновать проблему предупреждения отклонений речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

2. Подобрать диагностический инструментарий для изучения речевого развития детей раннего возраста.

3. Выявить особенности речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития, находящихся в условиях дошкольного образовательного учреждения и специализированного дома ребенка.

4. Разработать и обосновать педагогическую технологию предупреждения

отклонений речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Методы исследования: теоретические: анализ научно-методической, психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; эмпирические: наблюдение, педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий этапы); метод количественного и качественного анализа результатов.

Теоретико-методологическая база исследования: исследованиями в области развития речевой деятельности (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.К. Анохин, Н.А. Бернтшейн, Л.В. Щерба и др.); теория развития детской речи (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин); концепция о возрастных этапах, закономерностях и условиях развития его значении для развития устной речи (А.Н.Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, С.Н. Цейтлин; работы по изучению детей с общим недоразвитием речи Р.Е. Левиной; современными представлениями о структуре речевого дефекта (Л.С. Выготский, Р.И. Лалаева, Т.Б. Филичева); научные исследования в области речевого развития и предупреждения речевых отклонений у детей раннего возраста: логопедическая работа с детьми раннего возраста при ДЦП Е.Ф. Архипова; психологическое изучение и коррекция ЗРР у детей раннего возраста Н.Н. Матвеева, изучение речевого развития детей раннего возраста, воспитывающихся в разных условиях Р.Р. Орлянская, Т.А. Финашина; профилактика отклонений в речевом развитии Е.В. Шереметьева; коррекционно-развивающая работа с детьми раннего возраста О.Е Громова, Е.А. Стребелева, Ю.А. Разенкова.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования:

1. Уточнены особенности речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.
2. Разработана педагогическая технология предупреждения отклонений в речевом развитии у детей с задержкой речевого развития.

Практическая значимость исследования:

1. Подобран диагностический инструментарий для выявления особенностей речевого развития у детей раннего возраста.

2. Разработана и обоснована педагогическая технология предупреждения отклонений речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Эффективность работы по предупреждению речевых нарушений в раннем возрасте определяется динамическим взаимодействием социально-эмоциональных, собственно речевых и когнитивных компонентов речевой системы.

2. Динамика особенностей речевого развития у детей с задержкой речевого развития предполагает анализ взаимодействия компонентов речевой системы: социально-эмоционального, собственно речевого и когнитивного.

3. Педагогическая технология, направлена на одновременное развитие социально-эмоционального, собственно речевого и когнитивного компонентов речевой системы, позволит предупредить или минимизировать проявления нарушения речевого развития в дошкольном возрасте.

База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 49 г. Белгорода, ОГКУЗ «Белгородский дом ребенка специализированный для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики».

Апробация результатов исследования были представлены в форме научных работ:

– в научной электронной библиотеке «Наука и Просвещение» «Проблема речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития» (Пенза, май 2018 г.);

– в научной электронной библиотеке «Наука и Просвещение» «Особенности речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития» (Пенза, июнь 2018 г.).

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

1.1. Междисциплинарный подход к исследованию речевого развития

Проблема речевого развития является объектом исследования физиологов, психофизиологов, нейрофизиологов, нейропсихологов, лингвистов, психологов, психолингвистов и педагогов.

Как объект направленного воздействия и коррекции, речевое развитие исследуется в трудах А.Е. Аркина (5), О.Е. Громовой (23), Н.С. Жуковой (31), В.А. Ковшикова (29), Р.И. Лалаевой (32), Р.Е. Левиной (34), Л.В. Лопатиной (39), С.С. Ляпидевского (43), О.С. Ушаковой (64), Т.Б. Филичевой (66), Г.В.Чиркиной (70).

Становление языковых единиц и правил их сочетания в процессе социальной коммуникации представлено в работах Г.М. Богомазова (11), И.А. Бодуэн де Куртенэ (12), Е.Н. Винарской (15), А.Н. Гвоздева (20), И.А. Зимней (28), А.А. Потебня (52), Н.А. Рыбникова (56), Фердинанда де Соссюра (62), Л.В. Щербы (72).

Как утверждает в своем исследовании Е.В. Шереметьева, для нормального речевого развития необходимы три условия:

1. Психофизиологическая готовность ребенка, т.е. возрастная зрелость всех систем и подсистем мозга, а именно своевременное созревание структур центральной нервной системы, сохранность речевых зон коры головного мозга и всех анализаторных систем, в том числе и речевого, сформированность всех высших психических процессов: внимания, восприятия, памяти и мышления,

которые тесно связаны с речью. Помимо этого, важным является сохранность эмоционально-волевой сферы. Большую роль для правильного речевого развития играет сохранность не только центральных отделов речевого аппарата, но и правильное строение и функционирование периферического речевого аппарата (отсутствие расщелин, свищей; достаточная подъязычная связка, отсутствие насильственных движений языка, сохранная работа мягкого неба и многое другое).

2. Адекватная обогащенность внешней среды (натуральной и социокультурной), изменчивость и константность, которой должны находиться в оптимальном соотношении. Влияние социокультурных факторов проявляется в том, что в системе языка смоделировано социальное бытие людей и процесс формирования языковой способности у человека, можно считать равнозначным процессом усвоения культуры общества

3. Присутствие эмоционального акустического взаимодействия взрослого окружения и ребенка (71).

Три вышеперечисленных условия можно дополнить наличием потребности (мотивации) самого ребенка в речевом общении, которая проявляется в период новорожденности в социальной улыбке, комплексе оживления и т.д. (35; 37; 69).

Остановимся на содержании научных подходов к проблемам речевого развития, обозначенных в работах физиологов и психофизиологов (П.К.Анохин, Н.А. Бернштейн, И.П. Павлов).

Физиологи отмечают, что порождение и восприятие речи протекает по законам простейшей рефлекторной деятельности, а речевые стимулы выступают первосигнальными раздражителями (2; 8; 49).

Однако такого рода ситуации не типичны для речи. Гораздо более часты случаи, когда при порождении и восприятии речи оперируют словами, как «сигналами сигналов», т.е. производят бессознательный или сознательный выбор и отождествление этих слов на основе их значения (49).

Физиологической основой речи является постоянная последовательность звуков и слов, которая представляет собой сложную систему динамических стереотипов. При этом для каждого речевого раздражителя существует физиологическая основа, локализуемая в коре больших полушарий головного мозга человека: объединение таких раздражителей, осуществляется путем установления более или менее постоянных связей между их мозговыми локализациями (49).

Естественнонаучной основой развития речи ребенка является неразрывное единство первой и второй сигнальной систем — соотношение наглядного, действенного и словесного, тем самым подчеркивается важность взаимосвязи слуховых и кинестетических ощущений, идущих от речевых органов в формировании речи (49).

Психофизиологической основой речи являются учения П.К. Анохина о функциональных системах и Н.А. Бернштейна о функциональной физиологической системе (3; 9).

П.К. Анохин отмечал, что в процессе порождения речи участвует группа клеток коры больших полушарий мозга, а также различные по природе, структуре и глубинности мозговые механизмы, которые различаются в зависимости от того, произносится слово произвольно или автоматически (3).

По мнению Н.А. Бернштейна, речь является сложной функциональной системой, в основе которой лежит использование знаковой системы языка в процессе общения (10).

Функциональная система речи рассматривается ученым, как наследственная система, реализуемая только в определенных условиях, т.е. большую роль в речевом развитии играет социальная среда, которая должна научить ребенка пользоваться словами (10).

Н.А. Бернштейн выдвинул концепцию функциональной физиологической системы как системы саморегулирующейся, в которую в качестве одного из звеньев входит прогнозирование будущей ситуации (10).

Учеными-физиологами (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн, И.П. Павлов) доказано существование двух сигнальных систем, взаимодействие которых обеспечивает становление речи ребенка, неразрывная связь речи с социальной жизнью человека, так как она является результатом сложных взаимоотношений человека с окружающей его социальной средой.

В нейрофизиологических и нейропсихологических подходах речевое развитие рассматривается с точки зрения:

- системно-динамической локализации речи как высшей психической функции в центральной нервной системе;
- структурно-функциональной организации работы мозга;
- межполушарного взаимодействия (61).

По данным исследований А.П. Бизюка (10), А.Р. Лурии (40), Е.Д.Хомской (67), Л.С. Цветковой (68) и др. психофизиологическую основу речи и речевой деятельности составляет совместная работа анализаторных систем (двигательно-кинестетической, кинестетической, акустической, пространственной, зрительной). При этом для речевого развития важную роль играет взаимосвязь акустического и речедвигательного анализаторов.

Мозговая системно-динамическая организация речи как психической деятельности основывается на теории трех функциональных блоков мозга (энергетического, операционального и произвольной саморегуляции), каждый из которых обладает собственной мозговой организацией (40; 43; 68).

А.В. Семенович в развитии мозговой организации речевых процессов выделяет два уровня:

- 1) субкортикальный уровень (уровень собственной непроизвольности), который опосредован структурами блока регуляции тонуса и бодрствования;
- 2) префронтальный уровень (уровень социально обусловленной произвольности) саморегуляции, который зависит от процессов присвоения социокультурного опыта общества, опосредуемого речевыми процессами,

актуализируемый мозговыми структурами блока программирования, регуляции и контроля (61).

Взаимодействие этих двух уровней (собственной произвольности и социально обуславливаемой произвольности) способствует полноценному речевому развитию и формированию навыков (блока приема, переработки и хранения информации), формирующихся в процессе развития (61).

В исследованиях М.Л. Дунайкина отмечено, что в организации речи принимают участие структуры и системы мозга, которые формируются гетерохронно в онтогенезе. Так, например, управление артикуляцией требует участия лобной и нижней части моторной коры и предусматривает реализацию фонемно-лингвистических программ, а управление фонацией связано с активацией лимбической системы мозга и требует участия дополнительной моторной и передней лимбической коры, миндалины, заднего и медиального гипоталамуса, центрального серого вещества. Эта система регулирует вокализацию (голос), амплитудную и частотную модуляцию голоса, а также интонационные особенности речи (24).

Таким образом, нейрофизиологи и нейропсихологи важную роль в развитии речи отводят взаимосвязанной работе функциональных блоков мозга и анализаторных систем.

В лингвистических исследованиях однозначного понимания понятий «речь», «речевое развитие» не представлено. Данный факт обусловлен тем, что предметом исследования лингвистики является язык как замкнутая система, рассматриваемая абстрактно и вне связи с речевой деятельностью говорящего (7). Уточним сущность понятий «язык» и «речь».

В своих работах Г. Пауль, Г. Штейнталь противопоставляя понятия «язык» и «речь», характеризовали язык как обширные комплексы сосуществующих элементов и как развивающееся явление (50).

Ф. де Соссюр впервые дифференцировал язык как систему и речь как деятельность. По его мнению, язык — это готовый продукт, социальный по своей

природе, пассивно регистрируемый говорящим. В свою очередь, речь — это индивидуальный акт воли и разума, который состоит в использовании языка. В этом акте автор различал:

- 1) комбинации, в которых говорящий использует код языка с целью выражения своей мысли;

- 2) психофизиологический механизм, позволяющий ему объективизировать эти комбинации (62).

С позиций единства языка и речи, Л.В. Щерба выделял в языке три аспекта языковых явлений: речевую деятельность (речь как процесс); языковую систему (общий язык), языковой материал (речь результат процесса). В языковую систему ученым включена и речевая организация человека (индивидуальный язык). С учетом речевой организации человека Л.В. Щерба определяет четырехэлементную связь: язык — речь — речевой акт — речевой материал (72).

Продолжая исследования Л.В. Щербы, А.А. Леонтьев помимо языка и речи выделял:

- 1) «языковую способность», т.е. отражение системы языка в сознании говорящего на этом языке;

- 2) «языковой процесс», т.е. собственно речь, реализацию языковой способности;

- 3) «языковой стандарт», т.е. язык как систему вне индивида (35).

Проблема соотношения языка и речи была затронута и в исследованиях М.Н. Кожиной (31), Л.В. Сахарного (60) и др.

Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова и др. утверждают, что система языка устанавливается у человека с детства и используется в процессе говорения. Сначала появляется намерение к говорению, ученые считают его элементом речи, а речь представляют, как динамический процесс, включающий определенные этапы протекания: организацию эмоционального состояния, формирование побудительного намерения к говорению, избирательного включения элементов языковых структур, организацию произнесения и слушания (26; 35; 65).

Таким образом, с точки зрения лингвистики речь можно определить, как конкретную реализацию языка, как систему взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, которые в процессе онтогенеза последовательно изменяются. Взаимосвязь речи и языка представляет собой стабильно-динамический комплекс речезыковой системы, который развивается и реализуется только в процессе коммуникации.

В психологических исследованиях речевое развитие определяется, как понимание и произнесение речи в общении, обогащение словарного запаса, грамматических и стилистических структур речи в дошкольном и школьном возрасте в процессе общения и под влиянием обучения (46).

В отечественной и зарубежной психологии представлен ряд теорий речевого развития ребенка: рефлексологическая теория (В. Skinner и др.), биологическая теория (Дж. Миллер, Н. Хомский, С. Пинкер и др.), когнитивная теория (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, Дж. Брунер и др.), в которых отражены исторически сложившиеся направления толкования происхождения языка и речи, соотношения онтогенеза речи и мышления.

С конца XIX века и до 20-х годов XX века речь отождествлялась с речедвигательным актом, т.е. речь рассматривалась, как действие, поведение, при закрытых губах — думанье. В этот же период развивается рефлексологическая теория, согласно которой всё вербальное поведение, находящееся под контролем стимуляции, включает в себя стимул, реакцию и подкрепление (74).

В биологической теории (Дж. Миллер, Н. Хомский, С. Пинкер и др.), развитие или овладение языком рассматривается, как врожденный специфический механизм. По мнению представителей данной теории, программа развития речи заложена с рождения и для ее работы необходимо минимальное влияние среды (67).

Ж. Пиаже, подчеркивая значимость состояния мыслительных операций для развития речезыковой системы, утверждал, что речь возникает на стадии сенсомоторного интеллекта в результате завершения процессов развития. Таким

образом, по мнению автора, речь есть умение представлять внешний мир с помощью символов.

Ж. Пиаже считал, что языковое становление ребенка, тесно связано с его когнитивным развитием и проходит две стадии:

- стадия сенсомоторного интеллекта (от рождения до 2-х лет), на которой происходит становление и развитие сенсорной речи, т.е. понимание;
- стадия репрезентативного интеллекта (от 2-х до 8-и лет): устная речь уже сформирована и на ее основе начинает формироваться письменная (53).

А.Р. Лурия в своей монографии «Язык и сознание» под языком подразумевал сложную систему кодов, обозначающих предметы, признаки, действия или отношения и которые несут функцию кодирования, передачи информации и введения ее в различные системы, т.е. язык человека является системой кодов, достаточной для того, чтобы передать, обозначить любую информацию даже вне всякого практического действия. Важную роль в развитии речи автор отводит сформированности мозговых структур и нейронных связей между ними (40).

Л.С. Выготский особое внимание обращал на социальный аспект происхождения когнитивного, в том числе и речевого развития ребенка. Его учение легло в основу принципиально нового направления в психологии, основанного на положении о «зоне ближайшего развития», т.е. взаимосвязи между уровнями развития и обучения, при котором обучение всегда должно «забегать вперед» развития (17).

Дж. Брунер (73) также считал, что речь развивается в процессе общения со значимыми взрослыми. Придерживаясь данной точки зрения, многие отечественные психологи и педагоги А.И. Антонов (4), Е.Р. Баенская (6), В.В.Ветрова (14), В.Л. Рыскина (58), С.Н. Цейтлин (69) и др. важную роль в развитии речи отводят взрослому, его адекватным и своевременным требованиям.

Общеизвестно, что речь тесно связана с мышлением (Л.С. Выготский). Эта связь, по мнению Л.С. Выготского, заключается в том, что речь есть результат

отражательной деятельности мозга. Благодаря своей включенности в новые акты мышления в качестве готового материала, речь становится орудием мышления (17).

Взаимодействие и взаимозависимость мышления и речи раскрыты Л.С.Выготским в монографии «Мышление и речь»:

- они имеют разные генетические корни;
- их отношение не является постоянной величиной на всем протяжении филогенетического развития;
- существует доречевая фаза интеллекта и доинтеллектуальная фаза речи;
- до определенного момента их развитие идет по различным линиям, т.е. независимо одного от другого;
- с появлением слова и его знаково-символической функции обе линии пересекаются, в результате мышление становится речевым, а речь - интеллектуальной (17).

Таким образом, важным условием полноценного речевого развития является адекватность внешних требований к ребенку и его своевременное когнитивное развитие.

Показателями полноценного когнитивного развития являются элементарная рассудочная деятельность и вероятностное прогнозирование, способность улавливать простейшие эмпирические законы, связывать предметы и явления окружающей среды (42).

Вероятностное прогнозирование формируется в раннем возрасте в организованной среде, в том числе и в речевой, со значимыми для ребенка взрослыми. Зарождение элементов прогнозирования происходит в процессе речевой активности ребенка в деятельности, в том числе в предметной и игровой (42).

Речь взрослого, обращенная к ребенку, исследуется в современной психологии как важный фактор усвоения языка и когнитивного развития (14, 58, 69).

По мнению М.И. Лисиной, речезыковые стратегии взрослого, развиваются в рамках изменения форм общения: ситуативно-личностной, ситуативно-деловой, внеситуативно-познавательной (37).

В пограничной дисциплине – психолингвистике – понятие «речь» исследуется в работах И.А. Зимней, В.П. Глухова и др.

Так, например, в работах В.П. Глухова, речь рассматривается, как процесс реализации определенных языковых способностей в социально – экономических и культурных условиях, которые применяются для коммуникации и сокоммуникации. Языковая способность, являясь многоуровневой способностью, представляет собой поэтапное усвоение элементов языка фонетики, лексики и грамматики как по вертикале, так и по горизонтали (21).

По мнению И.А. Зимней, процесс развития речи связан с:

- 1) постижением единиц языка и правил их сочетания (языковой аспект импрессивной речи);
- 2) выработкой навыков пользования этими единицами (экспрессивная речь)
- 3) когнитивными возможностями овладения правилами использовать имеющиеся знания для выражения новой мысли в новой ситуации (аспект мышления) (28).

В педагогических исследованиях А.А. Реформатского речь рассматривается как разные формы применения языка в различных ситуациях общения. Таким образом, речь понимается, как деятельность, включенная в общую систему деятельности индивида (55).

В специальных исследованиях, в которых исследуются дети с различными вариантами речевого дизонтогенеза, развитие речи рассматривается в рамках системного взаимодействия между компонентами речи для обеспечения

предвидения эффекта педагогического воздействия в коррекционных и пропедевтических целях (34).

Г.В. Чиркина, продолжая научное направление Р.Е. Левиной, подчеркивала, что развитие речи есть процесс постепенного овладения языком в трех его аспектах: развитие фонематического слуха и формирование навыков произнесения фонем родного языка; овладение словарным запасом и правилами синтаксиса; овладение смысловой стороной речи (70).

Большинство проанализированных нами исследований имеют образовательную, культурно-вербальную, коррекционную, развивающую направленность. Поэтому и понятие «развитие речи» трактуется зачастую односторонне, с установкой на исследование внешних признаков, а не внутреннего процесса.

Таким образом, анализ научной литературы позволяет нам сделать вывод о том, что в настоящее время существует большое количество подходов к пониманию сущности понятия «речевое развитие». Физиологи, психофизиологи, нейрофизиологи, нейропсихологи, лингвисты, психологи, психолингвисты и педагоги выделяют основные условия необходимые для полноценного речевого развития: своевременное созревание центральных отделов речевого аппарата и всех анализаторных систем, правильное строение и функционирование периферического речевого аппарата, сформированность познавательных процессов, связанных с речью, благоприятное социальное окружение, наличие потребности в речевом общении. Благодаря контакту со взрослым активно накапливается пассивный словарный запас, происходит подготовка к овладению речи и переход от полного отсутствия речи к ее появлению, формируется и развивается понимание речи окружающих, появляются первые грамматические категории.

1.2. Речевое развитие детей раннего возраста

Вопросам развития речи детей раннего возраста в научной литературе уделяется большое внимание, что говорит об актуальности данной проблемы. При этом все современные работы Н.Н. Матвеевой (45), Р.Р. Орлянской (48), Е.В. Шереметьевой (71) опираются на концепции и периодизации речевого развития, представленные в научных трудах ученых XIX – XX вв. Л.С.Выготского (17), А.Н. Гвоздева (20), А.А. Леонтьева (35), М.И. Лисиной (37), С.Н. Цейтлин (69) и др.

Опираясь на труды А.Н. Гвоздева, посвященных вопросам развития детской речи, можно выделить шесть областей языковой компетенции, в которых нашли отражение основные закономерности развития речи детей раннего возраста (20) (Таблица 1.1).

Таблица 1.1

Характеристика областей языковой компетенции

№	Область языковой компетенции	Возраст	Характеристика
1.	Фонетика	от 0 до 1 года	<p>Восприятие:</p> <ul style="list-style-type: none"> - возникновение различных реакций ребенка на звуки и речь; - различение интонации; - восприятие основных фонологических противопоставлений родного языка. <p>Продуцирование:</p> <ul style="list-style-type: none"> - крик (новорожденный), - гуление (1-3 мес.), - лепетные слоги (4-6 мес.), - лепетные цепи (6-8 мес.), - лепет с расподобленными слогами (8-12 мес.); - имитация некоторых звуков.
		от 1 года до 2 лет	<p>Восприятие:</p> <ul style="list-style-type: none"> - становление фонематического слуха. <p>Продуцирование:</p> <ul style="list-style-type: none"> - усвоение системы гласных

			фонем; - усвоение многих согласных фонем; - лепет с интонацией предложения. Фонетические ошибки: - слоговая элизия, пропуск отдельных согласных, добавление гласных, ассимиляция в области гласных и согласных; - упрощение любых стечений согласных, замена гласных и согласных, в том числе и нетипичные замены.
		от 2 лет до 3 лет	Фонетические ошибки: - слоговая элизия только в 4-5-сложных словах, ассимиляция в области гласных и согласных, пропуск отдельных согласных; - упрощение многих стечений согласных; - замена согласных сложных для артикуляции (ц, ч, ш, ж, щ, р, рь, л, ль).
2.	Словообразование	от 1 года до 2 лет	Первые словообразовательные инновации (существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами и прилагательные с суффиксами притяжательности).
		от 2 лет до 3 лет	Овладение некоторыми словообразовательными моделями.
3.	Лексика	от 0 до 1 года	- Первые слова в пассивном лексиконе (8-9 мес.). - Первые слова в активном лексиконе (8-12 мес.). - 1-5 слов в активном словаре, 30 – 60 слов в пассивном словаре (1 год).
		от 1 года до 2 лет	- Начальный лексикон (протослова, слова языка нянь, нормативные слова, застывшие фразы). - Значительный разрыв между

			пассивным и активным словарем (соотношение 1:10) до возникновения лексического взрыва (соотношение 1:4).
		от 2 лет до 3 лет	<ul style="list-style-type: none"> - Исчезновение слов языка нянь, протослов и застывших фраз. - Исчезновение лакуны между пассивным и активным лексиконом. - Значительный рост словаря. - Развитие лексического значения. - Появление синонимов, антонимов, многозначных слов; выстраивание родо-видовых иерархий.
4.	Морфология	от 1 года до 2 лет	<ul style="list-style-type: none"> - Появление различных частей речи: существительных, глаголов, качественных прилагательных, местоимений различных разрядов, наречий, крат. страд. причастий прошлого времени, первых числительных. - Появление первых грамматических категорий: падеж, число существительного, время, число, лицо, род глагола (2 года). - Первые формообразовательные инновации: окказиональное конструирование основы глагола; унификация основы сущ. и глаг.: сохранение неподвижности ударения; устранение чередований согласных; устранение беглых гласных; устранение супплетивизма; устранение наращений основы (2 года).
		от 2 лет до 3 лет	<ul style="list-style-type: none"> - Усвоение различных частей речи, в том числе служебных (предлогов, союзов). - Усвоение плана содержания следующих ГК: рода и скл. сущ. (муж. и жен. р., 1 и 2 скл.), вида

			<p>глагола.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Устранение сущ. ср.р., 3 скл.; «перевод» из одного скл. в другое; смешение одушевленных и неодушевленных сущ. - Инновации при усвоении формальной стороны ГК: унификация основы; смешение окончаний сущ. (Им.п. мн.ч., Р.п. мн.ч., Тв.п. ед.ч., Пр.п. ед.ч.) – экспансия флексий, смешение оконч. сущ. Р.п. мн.ч. и Пр. п. мн.ч.; образование недостающих форм числа сущ.; ошибки в словосочетаниях с числительными.
5.	Синтаксис	от 1 года до 2 лет	<ul style="list-style-type: none"> - Голофразы (до 1 г.8 мес.-2 лет). - Двусловные высказывания «телеграфного стиля» (1 г.6 мес. - 1 г. 10 мес.). -Трех-четырёхсловные предложения с особым порядком слов (1 г.8 мес. – 2 г.). - Предложения со словами вот, это, какой (какая, какие), пусть, давай (1 г. 9 мес. - 2 г.).
		от 2 лет до 3 лет	<ul style="list-style-type: none"> - Двух-трехсловные предложения со склоняемыми и спрягаемыми словами без предлогов или с протопредлогами (к 2 г. – 2 г. 6 мес.) - Многословные предложения: с однородными членами (без союзов, с союзами и, а, или), со сравнительными оборотами (как). - Сложные бессоюзные (со значением противопоставления). - Сложные с прямой речью. - Сложносочиненные (и, а, а то). - Сложноподчиненные (какой, что, когда, где, который, потом что, чтобы, если). - Вводные слова (наверно,

			конечно).
6.	Метаязыковая деятельность	от 1 года до 2 лет	<ul style="list-style-type: none"> - Осознание ребенком факта, что все предметы имеют названия. - Вопросы о названиях предметов, требования назвать предмет (с помощью жестов, протослов). - Избирательное отношение к предлагаемым для подражания образцам. - Исправление собственных коммуникативных неудач в общении со взрослым с целью достижения коммуникативных целей и намерений.
		от 2 лет до 3 лет	<ul style="list-style-type: none"> - Появление самоисправлений в речи ребенка (в области фонетики лексики, морфологии, синтаксиса) (2 года) - Оценка предшествующих стадий собственного языкового развития; исправление речи взрослых и других детей (около 3 лет).

Таким образом, можно отметить общую динамику развития детской речи, а также схожее содержание на каждом этапе речевого развития в периодизациях двух авторов М.И. Лисиной, С.Н. Цейтлин.

С.Н. Цейтлин выделила пять основных этапов развития детской речи в норме:

1. Дословный этап (до первых слов, самостоятельно продуцируемых ребенком).
2. Этап однословных высказываний (до первых двухкомпонентных высказываний).
3. Этап начальных двухкомпонентных высказываний (до первых трехкомпонентных).
4. Этап элементарных сложных предложений. Период раннего речевого развития (3 года).

5. Переходный этап от знания системы языка к знанию нормы, детские инновации (с 3 лет) (69).

Обобщая результаты исследований Н.А. Рыбникова и А.Н. Гвоздева, М.М. Кольцова разработала основные показатели раннего речевого развития ребенка:

1) 9,5 мес. – 1 год 6 мес. Слова: ма-ма, па-па, ба-ба, дя-дя, те-тя, ам-ам (есть) и т.д. Звукоподражательные слова: ав-ав (собака), тик-так (часы), му-му (корова), и т.п. Все существительные, употребляемые в именительном падеже в единственном числе.

2) 1 год 6 мес. – 1 год 8 мес. Попытка связать два слова во фразу («мама, дай»). Усиливается повелительное наклонение глаголов («иди-иди!», «дай-дай!» и т.п.), поскольку оно выражает желание ребенка и имеет для него важное значение.

3) 1 год 8 мес. – 1 год 10 мес. Появляются формы множественного числа (так как разница между одним предметом и несколькими очень наглядна).

4) 1 год 10 мес. – 2 года. Словарь доходит до 300 слов. Имена существительные составляют приблизительно 63%, глаголы – 23%, другие части речи – 14%. Союзов нет. От 1 года 6 мес. до 2 лет – первый период вопросов «Что это?». Появляются те грамматические формы. Которые помогают ребенку ориентироваться в отношении к предметам и пространству (падежи), во времени (глагольные времена). Сначала появляется винительный падеж, затем родительный, дательный, творительный и предложный. Однако полное овладение падежными формами происходит значительно позже.

5) 3-й год. Появляются многосложные фразы, придаточные предложения; к концу года – соединительные союзы и местоимения (20).

Рассматривая соотношение когнитивного и речевого развития ребенка, И.Н. Горелов выделил шесть речевых стадий в развитии ребенка раннего и дошкольного возраста на основе появления тех или иных новообразований в речи ребенка.

В рамках темы нашего исследования рассмотрим первые четыре стадии:

1) лепет и первые реакции на собственное имя и имя матери (5–7 мес.);

- 2) первые слова – предложения (9–12 мес.);
- 3) первые предложения (к двум годам);
- 4) первые возможности понимания чужой и употребления собственной речи вне ситуации (к трем годам) (22).

Процесс развития речи в концепции «речевого онтогенеза» А.А.Леонтьева подразделяется на ряд последовательных периодов.

- 1-й — подготовительный (с момента рождения до года);
- 2-й — преддошкольный (от года до 3 лет);
- 3-й — дошкольный (от 3 до 7 лет);
- 4-й — школьный (от 7 до 17 лет) (35).

Первые два периода охватывают три года жизни ребенка и подразделяются на три основных этапа:

1. Доречевой этап (первый год жизни), в котором выделяются периоды гуления и лепета.

В это время происходит подготовка к овладению речью. С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач, которые способствуют развитию тонких и разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного.

Через две недели можно уже заметить, что ребенок начинает реагировать на голос говорящего: перестает плакать, прислушивается, когда к нему обращаются. К концу первого месяца его уже можно успокоить мелодичной песней (колыбельной). Далее он начинает поворачивать голову в сторону говорящего или следить за ним глазами. Вскоре ребенок уже реагирует на интонацию: на ласковую — оживляется, на резкую — плачет.

Около 2 – 3 месяцев появляется гуление, оно отмечается у всех детей и проявляется голосовыми реакциями в воспроизведении таких звуков, как а-а-бм-бм, у-гу, бу и т.д. Именно они позднее становятся основой для становления членораздельной речи. Гуление по своим фонетическим характеристикам одинаково у всех народов мира.

При нормальном развитии ребенка гуление в 6 – 7 месяцев постепенно переходит в лепет. В это время дети произносят слоги типа ба-ба, дя-дя, де-да и т.д., соотнося их с определенными окружающими людьми. В процессе общения со взрослым ребенок постепенно пытается подражать интонации, темпу, ритму, мелодичности, а также воспроизводить ряды слогов; расширяется объем лепетных слов, которые ребенок пытается повторить за взрослым.

В 8,5 – 9 месяцев лепет уже имеет модулированный характер с разнообразными интонациями.

В возрасте 9 – 10 месяцев происходит качественный скачок в речевом развитии ребенка. Появляются первые «нормативные», предметно-отнесенные слова. В 10 – 12 месяцев ребенок все существительные употребляет в именительном падеже в единственном числе.

В это время особо важное значение приобретают условия, в которых формируется речь ребенка (правильная речь окружающих, подражание взрослым и др.).

2. Этап первичного освоения языка (дограмматический) — второй год жизни.

С появлением у ребенка первых слов заканчивается подготовительный этап и начинается этап становления активной речи. В это время у ребенка появляется особое внимание к артикуляции окружающих. Он очень много и охотно повторяет за говорящим и сам произносит слова. При этом ребенок путает звуки, переставляет их местами, искажает, опускает.

Первые слова ребенка носят обобщенно-смысловой характер. С полутора лет слово приобретает обобщенный характер. Появляется возможность понимания словесного объяснения взрослого, усвоения знаний, накопления новых слов.

Ребенок осваивает слоговую структуру и интонационно-ритмическую сторону языка. Происходит усвоение однословных предложений. Каждое слово на этой стадии равнозначно по смыслу целому предложению. Первые слова-

предложения связаны с конкретной ситуацией и отражают лишь некоторые ведущие признаки предметов. Ситуативная речь эмоциональна, дополняется жестами и мимикой.

Попытки связать два слова во фразу (Мама, дай!) появляются примерно в полтора года. Затем усваивается повелительное наклонение глаголов (Иди-иди! Дай-дай!)

С 1 г. 6 мес. до 2 лет происходит бурный рост словаря, связанный с интенсивным развитием предметной деятельности и овладением слоговой структурой слов. Ребенок пытается произносить двухсложные и трехсложные слова (сначала произносит ударный слог, затем появляется первый предударный, а потом – безударные слоги). Первые двучленные предложения простые, неполные (отсутствуют либо подлежащее, либо сказуемое). В этот период в речи ребенка появляются глаголы, связанные с действием и выражением требований. К 2 годам словарный запас ребенок насчитывает 250-300 словами.

3. Этап усвоения грамматики (третий год жизни). А.А. Леонтьев указывает, что временные рамки этих этапов крайне вариативны (особенно ближе к трем годам); кроме того, в развитии детской речи имеет место акселерация — сдвиг возрастных характеристик на более ранние возрастные этапы онтогенеза.

В 2 г. – 2 г. 2 мес. выделяется период физиологического аграмматизма, когда ребенок использует предложения без грамматического оформления. Затем он выделяет в слове отдельные морфемы и образует слова по аналогии, возникает словотворчество. Ребенок пользуется двухсловными и осваивает трех- и четырехсловные предложения. Развивается описательная форма речи – ребенок рассказывает обо всем, что воспринимает: предметы и люди, признаки предметов, действия, услышанные сказки, стихи. Ребенок выражает свои желания, требования, переживания.

В речи детей 2 г. 3 мес. – 3 г. появляются служебные слова. Дети учатся строить предложения из 3-4 слов и употреблять знакомые слова в нескольких грамматических формах. В это время происходит качественный скачок в развитии

речи. Речь ребенка используется для сопровождения действий, включается в игру; развивается способность разговаривать с персонажем. Дети начинают общаться друг с другом. Дети любят разговаривать со взрослыми, слушать, наблюдать, принимать участие в деятельности взрослых. Появляются слова с обобщающим значением – развивается обобщающая функция речи. Дети начинают понимать рассказы о событиях, знакомых им по прошлому опыту (без показа). Во втором полугодии третьего года жизни дети уже способны понимать смысл рассказов взрослого о событиях и явлениях, не бывших в их личном опыте, но состоящих из знакомых элементов. К трем годам формируется способность давать комплексные ответы (движение, действие, слово). Речь ребенка приобретает черты связности. Поведение начинает подчиняться словесной инструкции взрослого (35).

Согласно концепции М.И. Лисиной, овладение речью как средством общения в дошкольный период проходит три основных этапа:

- 1) довербальный, или подготовительный: формирование условий, обеспечивающих овладение речью в дальнейшем;
- 2) этап возникновения речи: осуществление перехода от полного отсутствия речи к ее появлению;
- 3) собственно развитие речи: активное овладение речью и использование ее для общения с окружающими людьми (37).

Первый (подготовительный) этап охватывает первый год жизни ребенка. В это период сменяется две формы общения с окружающими: к двум месяцам складывается ситуативно – личностное общение; к концу первого полугодия ребенок переходит на второй, более сложный уровень, общения со взрослым – к ситуативно – деловому общению. Эмоциональные и первые практические контакты, которые устанавливаются между ребенком и взрослым не требуют от ребенка овладения речью (37).

По мнению М.И. Лисиной, на первом году жизни дети активно принимают словесные воздействия взрослого, а при ответе на обращения взрослого используют предречевые вокализации. В совокупности эти явления составляют

особую разновидность личного и делового ситуативного общения, которое автор определяет, как голосовое общение, не являющиеся речевым (37).

Как утверждает М.И. Лисина, ещё в довербальный период у ребенка складывается особое отношение к звукам речи окружающих людей. Это отношение характеризуется преимущественным выделением звуков речи среди других (неречевых) и повышенной эмоциональной окраской воспроизведения первых (37).

Н.И. Лепская отмечает, что на этом этапе мать не ограничивается в общении с ребенком лишь невербальными средствами. Ее речь характеризуется общим замедлением темпа, растягиванием и удлинением слогов, ритмизацией, интонацией незавершенности, рождающей ощущение того, что общение будет продолжено (36).

Второй этап служит переходной ступенью между двумя этапами в общении ребенка с окружающими людьми – довербальным и вербальным. Он длится более полугода – с конца первого до второй половины второго года жизни (37).

Основное содержание этого этапа составляют два события: возникновение понимания речи окружающих взрослых и появление первых вербализаций.

Опираясь на исследования С.Ю. Мещеряковой, можно отметить, что присутствие человека, с которым у ребенка установлены эмоциональные контакты, создает ситуацию, в которой ребенок, чувствует себя непринужденно, свободно ориентируется в окружающем пространстве. Благодаря этому у него все более расширяются границы познания окружающего мира, происходит активное обогащение деятельности и первые попытки вербализации (18).

В результате ситуативно – делового общения ребенок воспринимает взрослого как партнера, благодаря чему появляется основание для речевого общения со взрослым по поводу предметов.

Исследования Д.И. Бойкова показывают, что предметная деятельность детей может развиваться автономно в системе «ребенок – мир вещей», без участия взрослого. В данном случае, как указывает автор, ребенок

совершенствуется в процессе предметной деятельности за счет умения манипулировать, но вместе с тем общение остается на уровне ситуативно – личностного и не выходит за его пределы (13).

Таким образом, контакты ребенка со взрослым в ходе совместной деятельности положительно влияют на становление речи. Голосовые контакты лежат в основе ситуативно – личностного общения и сводятся к обмену информацией об отношении одного партнера к другому.

Вместе с тем, как указывает М.И. Лисина, голосовые контакты можно рассматривать как носитель коммуникативной информации, что становится возможным за счет употребления вокальных звуков как коммуникативных сигналов, подготавливающих ребенка к освоению речи и направляющих его внимание на ту материю, в которую можно облечь поступающую информацию (37).

По мнению ряда авторов (Н.И. Лепская, М.И. Лисина и др.) именно в результате голосового общения у детей появляются звукокомплексы, которые они позже употребляют в качестве первых слов. Взрослые намеренно связывают эти «лепетные» образования с отдельными предметами или явлениями, что способствует развитию номинативной функции речи (36; 37).

Таким образом, наличие голосовых реакций у ребенка во взаимодействии со взрослым положительно влияют на становление вербальной функции речи, благодаря тому, что направляют внимание детей на ту звуковую материю, которая делается затем основным носителем информации, передаваемой от партнера к партнеру.

Третий этап речевого развития охватывает период от появления первых слов до завершения дошкольного возраста.

Здесь имеют место две основные линии развития речи:

- 1) изменение содержания речевого общения и развитие функции речи как средства общения;
- 2) овладение произвольной регуляцией, речевыми средствами (37).

Первая линия развития речи выражается в том, что речевое общение постепенно теряет ситуативность, наполняется истинным содержанием и дает возможность ребенку выйти за рамки конкретной ситуации в широкий мир вещей и людей.

Исследования М.Г. Елагиной позволяют утверждать, что дети начинают активно произносить слова только под влиянием взрослого, когда он и его слово становятся для ребенка центром всей ситуации. Это обуславливает адекватное отношение ребенка к слову, связывает слово и предмет функциональными отношениями (25).

Однако для перехода к активной речи, как отмечает М.Г. Елагина, недостаточно, чтобы взрослый ставил перед ребенком только задачи овладения произвольной артикуляцией, фонематическим анализом речевых воздействий и понимания обращенной к нему речи. Активное преобразование речи состоит в том, что взрослый выдвигает перед ребенком новые усложненные задачи:

- овладение функциональным действием с предметом;
- овладение речевым способом общения (25).

Вторая линия развития речи состоит в том, что дети начинают овладевать значением слова, применением его для передачи партнеру все более сложной и абстрактной по содержанию информации. Это становится возможным также за счет произвольной регуляции речевых функций, которая постепенно превращается в самостоятельный вид деятельности.

Речевое развитие ребенка раннего возраста, по мнению С.Н. Цейтлин, имеет ряд особенностей:

- 1) преобладание в речи звукоподражательных слов, для которых характерна простота звукового облика и артикуляции, мотивированность звуковой формы;
- 2) наличие протослов (слов, изобретенных детьми), которые приобретают смысл при постоянной поддержке и понимании окружающих ребенка взрослых (69).

Также С.Н. Цейтлин были определены группы слов, которые усваиваются первыми в речи ребенка раннего возраста:

- Окружающие ребенка лица (мама, папа, баба, деда, тетя, дядя, ляля, девочка (разные способы языкового выражения), мальчик (разные способы языкового выражения) несколько собственных имен).
- Птицы и животные (мяу, киса, ки, котя - кошка, ав-ав, гав-гав, ава, бака, баба-ка - собака, кукурику (ку-ку), тусек, пе-тусек - петух, куичка - курочка, кар-кар - ворона, иго-го, тпру - лошадь ква-ква (ка-ка), гуська - лягушка, га-га, гусь, гось - гусь му, каова - корова).
- Природные явления (кап-кап - дождь, вода).
- Игрушки (ляля - кукла, мячик).
- Еда (ам-ам, ням-ням - есть, пить, каша, суп, чай, молоко).
- Сон (бай-бай, а-а - спать).
- Движение, прогулка (топ-топ - ходить, тпруа - гулять).
- Одежда, обувь (платье, тапки, ботинки, штаны, дырка, шапка).
- Падение чего-нибудь (бах, бам, па упа - упасть).
- Исчезновение чего-нибудь (тю-тю).
- Место (там).
- Оценки (большой маленький хороший плохой грязный красивый).
- Транспорт (би-би - машина, автобус).
- Купанье (купаться, мыло, вода).
- Предметы в доме (тиси - часы, але – телефон, сося - соска).
- Естественные потребности.
- Состояния (бо-бо - больно).
- Некоторые действия и намерения (дай, на, еще, тук-тук - стучать).
- Согласие (да (с утвердительным кивком), нет, неа - отрицание).
- Этикетные фразы (здравствуй, пока - до свиданья, спасибо).
- Нельзя, осуждение за проступок (низя, азя (с жестом), ай-ай) (69).

Таким образом, на данный момент имеются различные концепции и теории, описывающие развитие речи детей. Обобщив эти данные можно выделить основные критерии и показатели нормального речевого развития детей раннего возраста: наличие голосовых реакций, реакция на голос говорящего, появление гуления, переходящего в лепет, становление активной речи, а также развитие понимания речи окружающих. В раннем детстве происходит формирование речи как системы – фонетики, фонематики, лексико-грамматического строя и связной речи. Дети активно занимаются словотворчеством, строят трехсложные и четырехсложные предложения, употребляют знакомые слова в нескольких грамматических формах, взаимодействуют друг с другом с помощью речевых средств общения, понимают смысл рассказов и выполняют инструкции, речь приобретает черты связности.

1.3. Особенности речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Ранний возраст характеризуется интенсивным развитием собственной речи ребенка, нарастанием темпа ее развития, в этот период речь становится основным средством общения. В результате у ребенка расширяются границы познания окружающего мира (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин), качественные изменения претерпевают взаимоотношения со взрослыми и сверстниками (Л.Н. Галигузова, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова), познавательная деятельность постепенно начинает обращаться на самого себя (Н.Н. Матвеева).

В настоящее время увеличивается количество детей раннего возраста с перинатальным поражением центральной нервной системы. Согласно данным Е.В. Шереметьевой, у 100% детей раннего возраста отмечается перинатальная патология центральной нервной системы или перинатальная энцефалопатия. По данным эпидемиологических исследований частота постановки диагноза

«перинатальное поражение центральной нервной системы» достигает 715:1000 детей раннего возраста. В качестве основного и сопутствующего заболевания данный диагноз выставляется более чем у 90% детей. Как следствие, у детей имеет место позднее овладение речью или отсутствие речи на ранних этапах онтогенеза. Поэтому проблема предупреждения речевых нарушений в данный возрастной период стоит очень остро и требует оказания детям психолого-педагогической и логопедической помощи (71).

О важности данной проблемы говорили в своих исследованиях О.Е. Громова (23), Р.И. Лалаева (32), Р.Е. Левина (34), Н.Н. Матвеева (45), Ю.А. Разенкова (54), Е.А. Стребелева (63), Т.Б. Филичева (66), Е.В. Шереметьева (71) др.

Последствием перинатального поражения центральной нервной системы (ПП ЦНС) является цереброастенический синдром, синдром гиперактивности с дефицитом внимания, эпилептический синдром, гидроцефальный синдром, детский церебральный паралич, задержка моторного и психического развития. Одним из наиболее частых последствий ПП ЦНС является задержка речевого развития, так как при перинатальном поражении центральной нервной системы нарушается как функция речевого центра, так и органов артикуляции: языка, губ, мягкого неба, лицевых мышц (71).

Существует несколько точек зрения на трактовку понятия «задержка речевого развития». Рассмотрим некоторые из них.

По мнению ряда авторов Т.В. Волосовец (16), О.Е. Громова (23), Н.С. Жукова (27), Е.М. Мастюкова (44), Т.Б. Филичева (66) и др., «задержка речевого развития» обозначает атипичное развитие речи, при котором отставание этой функции во всех ее структурных компонентах (фонетика, фонематика, лексика, грамматика) носит временный характер и сравнительно легко ликвидируется при систематической коррекционной работе. С этой точки зрения задержка речевого развития выражается прежде всего, в позднем начале развития речи у детей, в грубых нарушениях фонетического и фонематического строя речи, в бедности и

крайней ограниченности словарного запаса, в затруднениях в овладении грамматикой.

Некоторые авторы (Ю.Ф. Гаркуша, И.С. Кривовяз) рассматривают задержку речевого развития как системное нарушение, которое затрагивает высшие функции, развитие анализаторных систем и предполагает различные причины и механизмы его возникновения (19; 30).

Ю.А. Покровская также рассматривает задержку речевого развития как системный дефект. По мнению автора, при задержке речевого развития нарушается не только речь как деятельность, но и другие психические процессы. Поэтому коррекционная работа с детьми с задержкой речевого развития должна строиться от механизма и причины его возникновения, а не от симптома (51).

Как считает Е.В. Локтева, задержка речевого развития является одной из наиболее распространённых форм нервно – психических нарушений детского возраста. Задержка речевого развития — это различные сложные речевые расстройства, при которых нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, отклонение от принятой в данной языковой среде речевой нормы, полностью или частично препятствующее речевому общению и ограничивающее возможности социальной адаптации человека (38).

О.Е. Громова рассматривает задержку речевого развития как обратимое состояние и отмечает, что этот термин следует применять для обозначения единого феноменологического подхода к отклонениям в речи на ранних стадиях ее формирования (23).

Автор отмечает, что индивидуальные речевые проблемы в развитии детской речи на ранних этапах онтогенеза чаще всего проявляются в форме:

- неосложненной задержки речевого развития (ребенок говорит несколько лепетных слов, у него не появляются новые слова при достаточно гармоничном развитии других функций);

- задержки речевого развития при равномерном характере нарушений в других сферах (двигательной, сенсорной, эмоциональной): пассивный словарь ограничен элементарными бытовыми понятиями;
- грубой задержки речевого развития при парциальных нарушениях в других сферах (ребенок демонстрирует крайне низкую речевую активность при достаточном объеме пассивного словаря, нередко при прямом обращении к нему ярко проявляет речевой негативизм);
- задержки речевого развития в структуре сложного дефекта (23).

У детей раннего возраста, как правило, отсутствуют речевые функциональные нарушения, т.к. сроки начала развития речи широко варьируют в зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. Поэтому детей раннего возраста с нарушением или отставанием речи авторы относят к группе детей с задержкой речевого развития (19; 38; 45).

Многие авторы отмечают, что эта категория детей в развитии речи резко отстает от нормы, и может быть охарактеризована как «неговорящие дети». Например, О.А. Румянцева, Л.Г. Садовникова говорят о том, что состояние, схожее по своим внешним проявлениям с задержкой речевого развития, в доречевой период связывается с неговорящими детьми. По их мнению, у неговорящих детей отмечается отсутствие развития или недоразвития речевой функции в результате органического поражения речевых зон мозга, вследствие чего у данной категории детей нарушается связь между сенсорной информацией и их речевым обозначением, в моторной сфере страдают целенаправленные действия, подражательность сложным движениям, выполнение ряда последовательных действий (57; 59).

В исследованиях Р.Д. Аванесян, О.А. Румянцевой, О.Б. Сизовой рассматривается состояние, схожее с задержкой речевого развития, в качестве смешанной патологии развития в форме нарушения речи, слуха и интеллекта. У детей со смешанной патологией развития авторы отмечают затрудненный

первоначальный контакт, недоступность речевых инструкций, преимущественное преобладание жестово-мимических средств, однако при установившемся контакте эти дети становятся активными, старательными, инициативными, их действия становятся целенаправленными и осмысленными. На этом основании авторы делают вывод, что у данной категории детей прослеживается несоответствие между достаточно развитой интеллектуальной деятельностью и грубым речевым нарушением, что и отличает описанную выше группу детей от детей с тотальным недоразвитием речи на фоне снижения интеллекта (1).

Часть исследователей связывают задержку речевого развития с несформированностью у детей в период раннего детства коммуникативной деятельности. Так, в исследовании Л.Н. Галигузовой и Е.О. Смирновой среди типичных вариантов речевых трудностей детей раннего возраста выделяется задержка речи на стадии эмоционального общения со взрослым, где общение сводится лишь к выражению взаимной любви, обмену ласками, а слово при этом становится лишним. Внешне картина, как отмечают авторы, выглядит вполне благополучно, однако внимательное наблюдение за поведением ребенка позволяет сделать вывод о том, что он погружен в собственный мир и не реагирует на окружающих его взрослых (18).

Основную причину, определяющую неблагополучие речевого развития ребенка, авторы видят в неправильной организации ситуации общения взрослого с ним и считают, что в качестве основного условия его полноценного речевого развития является общение ребенка со взрослым (18).

При этом некоторые авторы (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова) отмечают, что закономерности формирования речи ребенка с задержкой речевого развития соответствуют нормальному онтогенезу, отличаясь от него своими сроками развития (27).

То есть, характер использования языковых средств детьми с задержанным темпом речевого развития соответствует уровню речевого развития ребенка младшего по возрасту при нормальном онтогенезе.

У детей с задержкой речевого развития отмечается специфический характер речевых ошибок. Преобладают ошибки типа смешения продуктивной и непродуктивной форм множественного числа («стулы», «листы»), унификация окончаний родительного падежа множественного числа («карандашов», «птичков», «деревов») (33).

При задержке речевого развития отмечается ограниченность речевого общения, которая отрицательно влияет на формирование личности ребёнка, вызывает психические наслоения, специфические особенности эмоционально-волевой сферы, способствует развитию отрицательных качеств характера (застенчивость, нерешительность, замкнутость, негативизм, чувство неполноценности). Данные изменения отрицательно сказываются и на овладении в будущем грамотой (33).

Группа детей с задержкой речевого развития является этиопатогенетически неоднородной. По данным зарубежных исследователей, значительную роль в этиологии данного заболевания играют наследственные факторы. При молекулярно – генетическом исследовании выявлены ряд хромосом, ответственных за речевые нарушения у детей. Особое значение следует уделять воздействию вредностей в пери- и постнатального периоды и другим экзогенным факторам, часто у этих детей выявляются хроническая внутриутробная гипоксия плода, острые гипоксические состояния во время родов. При этом в этиологии неосложненных форм недоразвития речи преобладают наследственные факторы. При осложненных формах недоразвития речи большую роль в этиологии играют экзогенные факторы: неблагоприятные социальные условия (недостаточное общение и воспитание) (38).

В патогенезе задержки речевого развития ведущее значение имеет врождённое или приобретённое уменьшение зоны Брока в левом полушарии и большая вероятность правосторонней асимметрии речевых зон (38).

Имеются также сообщения о других структурных отличиях головного мозга детей с задержкой речевого развития от головного мозга детей с нормальной

речью. Это патологическая морфология верхних лобных борозд и увеличение толщины мозолистого тела, снижение объема хвостатого ядра, коррелирующее со способностью к выполнению теста на оральный праксис и теста Векслера, редукция объема переднего мозга (47).

Полученные результаты при электрофизиологическом исследовании слуховых вызванных потенциалов у детей с задержкой речевого развития свидетельствуют о снижении слуховой обработки и снижении сенсорной памяти на слуховой стимул. Нарушения слуха являются распространенной причиной изолированной задержки речевого развития. Известно, что даже умеренно выраженное и постепенно развивающееся снижение слуха может привести к отставанию в развитии речи. Среди признаков снижения слуха у ребенка следует отметить отсутствие реакции на звуковые сигналы, неспособность имитировать звуки, а у ребенка постарше — избыточное использование жестов и пристальное наблюдение за движениями губ говорящих людей (47).

Все психические процессы у ребенка — память, внимание, воображение, мышление, целенаправленное поведение — развиваются при непосредственном участии речи. У ребенка с задержкой речевого развития при отсутствии соответствующих коррекционных мероприятий замедляется темп интеллектуального развития (38).

В силу несформированности речевых средств ребенок мало общается с окружающими, круг представлений в связи с этим значительно ограничивается, темп развития мышления замедляется. Связь речи с другими сторонами психического развития осуществляется дифференцированно и специфично для каждого из компонентов речи. Развитие правильного звукопроизношения зависит как от сохранности двигательно-кинестетической функции речевого аппарата, слухового восприятия и развития взаимосвязи между ними, так и от аналитико-синтетической деятельности мозга, которая определяет возможность постоянного сравнения своего произношения с эталоном (38).

Значительное место занимают мыслительные процессы в развитии лексико-грамматической и смысловой сторон речи. Усвоение словарного запаса и грамматического строя происходит успешно, когда ребёнок сопоставляет и связывает услышанное слово со значением предметов и действий (41).

Речь развивается в тесной взаимосвязи с формированием мыслительных процессов. Ребёнок при помощи речи не только получает новую информацию, но и приобретает возможности её по-новому усваивать. У детей первых лет жизни речь оказывает важное влияние на развитие ощущений и восприятий, на формирование гностических процессов. А.А. Люблинской было показано, что даже пассивное овладение речью в первые два года жизни способствуют развитию у ребёнка обобщённого восприятия, придаёт всем его сенсорным функциям поисковый характер (41).

Большое значение придается речи в регулировке поведения. Одним из начальных этапов в развитии регулирующей функции речи Л.С. Выготский считал период эгоцентрической речи, когда ребёнок начинает сопровождать свои действия словесными комментариями. Чем сложнее выполняемая ребёнком деятельность, тем более выраженной оказывается его речь (17).

Формирование регулирующей функции речи тесно связано с созреванием лобных отделов коры головного мозга. Основы речевой регуляции действий устанавливаются уже к концу первого года жизни, когда ребёнок выполняет простые словесные инструкции (18).

Переход к внутренней словесной регуляции (внутренней речи) начинается тогда, когда ребёнок оказывается в состоянии обобщить связь сигналов и своих ответных действий. У детей с задержкой речи в развитии словесная регуляция действий и поведения оказывается недостаточной. Дети с трудом и не сразу подчиняются словесным инструкциям, у них часто отмечается двигательная расторможенность (38).

Таким образом, анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что задержка речевого развития является одним из распространенных вариантов

последствий перинатального поражения центральной нервной системы. При задержке речевого развития, как правило, страдают все компоненты речи как системы (фонетико-фонематическая, лексико-грамматическая). У детей с задержкой речевого развития отмечается позднее появление речи (первые слова появляются после года), грубое нарушение фонетического и фонематического строя речи, бедность и крайняя ограниченность словарного запаса, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования, искажение слоговой структуры слова, затруднение в овладении грамматикой, несовершенство связной речи, преимущественное использование ребенком невербальных средств коммуникации (мимика, жесты). Например, дети раннего возраста с задержкой речевого развития в основном в речи используют звукоподражательные и облегченные слова или первые слоги слов сложной слоговой структуры (ля-ля, би-би, ам-ам, баю-баю и т.д.), во время речи активно используют жесты и мимику, отмечаются трудности в составлении предложения, в основном произносит одно слово (на, дай, мама, папа и т.д.) В свою очередь, нарушение речевого развития у данной группы детей приводит к вторичным нарушениям, проявляющимся в психологических, социальных отклонениях, нарушениях в эмоциональной и личностной сферах. Например, к таким как нарушение познавательных процессов, несформированности речевого общения со взрослым, которое в свою очередь приводит к появлению отрицательных качеств характера. Многие авторы в своих исследованиях связывают задержку речевого развития с какими-либо другими нарушениями у детей, при этом, не рассматривая данное нарушение в качестве реальной формы отклонения, предполагающей свою этиологию и патогенез. Несмотря на это в психолого-педагогических исследованиях накоплен значительный объем важной информации по проблеме изучения данной категории детей, но данные еще недостаточно проработаны и систематизированы.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Важнейшей характеристикой развития человека является своевременное и полноценное формирование речи. На это в своих исследованиях указывали физиологи, психофизиологи, нейрофизиологи, нейропсихологи, лингвисты, психологи, психолингвисты и педагоги. Ученые большое значение в развитии речи отводят сформированности структурно-функциональной организации работы мозга, значимости социального общения и познавательного развития.

Для того, чтобы у ребенка полноценно сформировалась речь необходимо учитывать следующие условия: биологические, т.е. своевременное созревание центральных отделов речевого аппарата и всех анализаторных систем, правильное строение и функционирование периферического речевого аппарата; социальные - благоприятное социальное окружение, полноценное речевое общение взрослого и ребенка, способствующее в дальнейшем адаптации ребенка в обществе; мотивационные - побудительные намерения к говорению, т.е. наличие потребности в речевом общении; языковые - своевременное формирование фонетико-фонематической, лексико-грамматической стороны речи и связной речи.

Большинство современных периодизаций и концепций базируются на исследованиях отечественных ученых, которые выделяли следующие этапы становления речи в норме: подготовительный этап – реакция на голос говорящего, установление эмоционального общения со взрослым, наличие голосовых реакций во взаимодействии со взрослым; основной этап – появление гуления, переходящего в лепет при общении со взрослым, которые положительно влияют на становление речи; заключительный этап – появление первых слов, только под влиянием взрослого, формирование речи как системы, построение трехсложных и четырехсловных предложений, употребление знакомых слов в нескольких грамматических формах, взаимодействие с помощью речевых средств общения, понимание смысла рассказов и выполнение инструкции, формирование связности речи.

В настоящее время на фоне увеличения количества детей с перинатальным поражением центральной нервной системы или перинатальной энцефалопатией, особо актуальной становится проблема задержки речевого развития. У детей с задержкой речевого развития отмечается позднее появление речи, грубое нарушение фонетического и фонематического строя речи, бедность и крайняя ограниченность словарного запаса, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования, искажение слоговой структуры слова, затруднение в овладении грамматикой, несовершенство связной речи, преимущественное использование ребенком невербальных средств коммуникации (мимика, жесты). Нарушения речевого развития у данной категории детей приводят к вторичным нарушениям, проявляющимся в психологических, социальных отклонениях, нарушениях в эмоциональной и личностной сферах, а также предметной и игровой деятельности.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРЕДУПРЕЖДЕНИЮ ОТКЛОНЕНИЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

2.1. Организация и результаты изучения речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы являлось выявление особенностей речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

В ходе исследования решались следующие задачи:

1. Проанализировать анамнестические данные детей раннего возраста для выявления группы детей с задержкой речевого развития.
2. Подобрать диагностический инструментарий для оценки уровня речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

3. Выявить особенности речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Экспериментальная работа проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада №49 г. Белгорода и Областного государственного казенного учреждения здравоохранения «Белгородский дом ребенка специализированный для детей с органическим поражением центральной нервной системы с нарушением психики».

В экспериментальном исследовании приняло участие 24 ребенка в возрасте от 2 лет 6 мес. до 3 лет, имеющих в медицинской карте заключение логопеда поликлиники «Задержка речевого развития». Диагноз «задержка речевого развития» согласно МКБ - 10 предполагает: отставание речевого развития более чем на два эпикризных периода; прогрессивное уменьшение по мере взросления ребенка.

В экспериментальную группу (ЭГ) вошли 12 детей третьего года жизни, воспитывающиеся в специализированном доме ребенка. Для сравнительного анализа мы сформировали контрольную группу (КГ), в которую были включены 12 детей третьего года жизни, посещающие дошкольное образовательное учреждение (списки детей представлены в Приложении 1).

Выбор возрастного периода определялся тем, что на данном этапе, по мнению исследователей (Л.Г. Голубева, Г.В. Пантюхина, К.Л. Печора, Р.В. Тонкова-Ямпольская, Э.Л. Фрухт, С.Н. Цейтлин и др.), в речевом развитии детей происходит качественный скачок: расширяется пассивный запас слов, ребенок начинает использовать в речи слова, которые он раньше только понимал, появляются фразы, состоящие из 2х-3х слов, первые вопросы, а самое главное, именно в этот период речь становится основным средством общения ребенка со взрослым, а это открывает большие возможности для речевого и познавательного развития.

Исходя из анализа анамнестических данных, а именно пренатального, натального и постнатального периодов развития ребенка, мы выявили детей

раннего возраста с задержкой речевого развития. При этом в каждом периоде развития ребенка мы выделили следующие патологические факторы (неврологические синдромы), которые оказывают отрицательное влияние на речевое развитие.

Пренатальное развитие: несовместимость по резус-фактору; психотравмирующая ситуация; физические перегрузки; угроза выкидыша; травмы, падения матери в период беременности; прием лекарств во время беременности; плохая экология в регионе; внутриутробные инфекции; хронические заболевания матери, токсикоз в I, II, III триместре; гипертония/гипотония во время беременности.

Натальное развитие: стимуляция родов; стремительные или затяжные; обезвоженные роды; Кесарево сечение; обвитие пуповиной; преждевременные роды (36 и менее недель); ягодичное предлежание плода.

Постнатальное развитие: перинатальная патология центральной нервной системы (ПП ЦНС); перинатальная энцефалопатия плода (ПЭП); гидроцефальный синдром; гипертензионный синдром; синдром пирамидной недостаточности; синдром двигательных нарушений; церебростенический синдром; минимальная мозговая дисфункция (71).

Изучение анамнестических данных детей ЭГ и КГ показало, что у 100% испытуемых отмечалась перинатальная патология центральной нервной системы или перинатальная энцефалопатия. Помимо ПП ЦНС, ПЭП в большинстве случаев анамнез отягощен гидроцефальным, гипертензионным, церебростеническим синдромами, синдромами пирамидной недостаточности, двигательных нарушений, минимальной мозговой дисфункции.

Исследование речевого развития мы проводили в три этапа:

I этап. Изучение особенностей социально-эмоционального развития детей раннего возраста (отношения детей к взрослым).

II этап. Изучение особенностей импрессивной и экспрессивной речи.

III этап. Изучение особенностей познавательного развития детей раннего возраста.

Для изучения речевого развития детей раннего возраста мы использовали методику Р.Р. Орлянской, представленную тремя сериями заданий, соответствующие вышеперечисленным этапам (48):

1 серия «Изучение отношения детей к взрослым».

Изучение отношения детей к взрослым мы проводили с помощью метода наблюдения. Наблюдая за детьми в ходе свободной деятельности, мы фиксировали:

Общий эмоциональный фон настроения ребенка:

- положительный;
- неустойчивый;
- отрицательный.

1. Инициативные действия детей по отношению к взрослым (знакомым и посторонним):

- инициативен;
- инициативен при поддержке взрослого;
- уходит от взаимодействия.

2. Реакция детей на воздействия взрослых и их адекватность:

• адекватные на воздействия взрослых как знакомых, так и посторонних взрослых;

- неадекватные на воздействия посторонних взрослых;
- отсутствие эмоциональной реакции.

3. Реакция на изменение привычной ситуации (появление постороннего взрослого в группе):

- принятие;
- тревожность;
- неприятие.

На основании вышеперечисленных критериев мы выделили три уровня развития отношения детей к взрослым.

I уровень (высокий): дети с положительным эмоциональным фоном настроения, часто улыбаются, громко смеются в ответ на обращения или ласку; самостоятельно инициируют взаимодействие со взрослым, т.е. вступают в контакт со взрослым по собственной инициативе; адекватно реагируют на воздействия взрослых как знакомых, так и посторонних (проявляют интерес, улыбаются взрослому, разглядывают его, следят за его действиями); на изменения привычной ситуации реагируют заинтересованно, с любопытством, проявляют адекватные эмоции;

II уровень (средний): дети с неустойчивым эмоциональным фоном настроения, часто меняют настроение, переходят от положительных к отрицательным эмоциям и наоборот без видимых на то причин; инициируют взаимодействие при поддержке взрослого, т.е. вступают в контакт со взрослым, но самостоятельно инициативу не проявляют; неадекватно реагируют на воздействия посторонних взрослых, т.е. плачут или проявляют агрессию в ответ на ласковое обращение; с тревогой относятся к изменениям в привычной ситуации;

III уровень (низкий): дети с отрицательным эмоциональным фоном настроения, преобладает плач, состояние близкое к плачу или отсутствие эмоций (лицо-маска); они уходят от взаимодействия, т.е. в контакт со взрослым не вступают; отсутствует эмоциональная реакция на воздействия взрослых как знакомых, так и посторонних, отмечается равнодушие; при изменениях привычной ситуации отмечается неприятие ситуации: отсутствует заинтересованность, проявляется отстраненность от происходящего.

2 серия «Изучение собственно речевого развития».

Во второй серии все задания были разделены на два блока.

1 блок заданий направлен на выявление уровня восприятия и понимания детьми речи взрослого.

В процессе обследования обращалось внимание на умение находить названный взрослым предмет среди группы предметов; выполнять простые действия по словесному указанию взрослого; речевые реакции детей во время выполнения заданий.

Задание 1.

Цель: выявить понимание детьми своего имени, частей своего тела.

1. Ребенок реагирует на свое имя, показывает и называет части тела (руки, ноги, голова, глаза, нос, рот, уши) – 2 балла;
2. Ребенок реагирует на свое имя, молча показывает лишь отдельные части тела – 1 балл;
3. Ребенок не реагирует на свое имя, не показывает части тела – 0 баллов.

Задание 2.

Цель: выявить понимание детьми «инструкции к действию».

Вариант 1. Предметы (часы, лампа, кровать, стол, стул) находились в группе на своих постоянных местах. На вопрос взрослого «Где ...?» ребенок должен найти и показать рукой или взглядом названные предметы.

1. Ребенок показывает 3 и более предметов, стараясь повторять за взрослым их названия – 2 балла;
2. Ребенок показывает 1-2 предмета в основном молча или жестом – 1 балл;
3. Ребенок не выполняет задание – 0 баллов.

Вариант 2. На просьбу взрослого «Покажи, где то-то?», «Принеси то-то», «Возьми то-то» ребенок должен был, выполнить указанное действие.

Для этого использовались игрушки (неваляшка, мяч, кот, собака, машина).

- Ребенок выполняет все названные просьбы, взрослого, повторяя за взрослым отдельные слова – 2 балла;
- Ребенок молча выполняет отдельные просьбы – 1 балл;
- Ребенок не выполняет задание – 0 баллов.

Задание 3

Цель: выявить понимание и выполнение несложных поручений.

Вариант 1. Перед ребенком выкладывают сюжетные игрушки (кукла, тарелка, ложка; кроватка). Взрослый просит ребенка выполнить действия, подсказанные предметами: «Покорми куклу», «Покачай куклу», «Уложи куклу в кроватку».

1. Ребенок выполняет все действия, активно сопровождая их проговариванием – 2 балла;
2. Ребенок выполняет 1-2 действия молча или, произносит отдельные слова – 1 балл;
3. Ребенок не выполняет задание – 0 баллов.

Вариант 2. Взрослый просит ребенка выполнить действия, не подсказанные предметами: «Принеси мне куклу» (кукла находится вне поля зрения ребенка), «собери шарики в корзину», «покатай куклу на машине».

1. Ребенок выполняет все поручения, активно сопровождая их проговариванием – 2 балла;
2. Ребенок молча выполняет 1-2 действия – 1 балл;
3. Ребенок не выполняет просьбы – 0 баллов.

По результатам выполнения трех заданий выделены три уровня восприятия и понимания речи детьми третьего года жизни. К первому уровню мы отнесли детей, набравших от 7 до 10 баллов; ко второму - от 4 до 6 баллов; к третьему - менее 4 баллов.

I уровень (высокий): дети хорошо знают свое имя и части тела; понимают просьбы взрослого, показывают предметы и выполняют все действия, названные им; правильно понимают инструкции, в том числе и не подсказанные ситуацией, при этом стараются повторять слова, произносимые взрослым;

II уровень (средний): дети знают свое имя и части тела; предметы показывают не все, только те, которые находятся на постоянных местах, выполняют только ранее разученные действия с предметами и инструкции,

подсказанные жестами; испытывают затруднения при показе новых предметов; несмотря на то, что аналогичные игрушки используются для игры в группе; затруднения вызывают задания на выполнение действий, не подсказанных ситуацией; выполняют разученные действия, если они, подкрепляются жестами или показом взрослого;

III уровень (низкий): дети знают свое имя, однако части тела показывают не все; предпринимают попытки найти предметы на постоянных местах, но чаще указывают неправильно; расставленные игрушки берут хаотично, бросают их на пол либо складывают на колени взрослому; испытывают затруднения при выполнении всех заданий взрослого; каждое задание требует подкрепления показом и жестами.

2 блок заданий посвящен изучению речи как системы (звуковая культура речи, словарь, грамматический строй речи, предпосылки связной речи, коммуникативные умения и навыки).

При изучении особенностей развития речи как системы нами учитывались следующие критерии и показатели:

- словарь и звуковая культура речи: употребление детьми названий часто употребляемых предметов, форма, частота произносимых слов, сохранность слогового состава слова, использование восклицательных и вопросительных интонаций;
- грамматический строй речи: употребление слов, относящихся к разным частям речи, использование в речи предложений из 2х - 3х слов;
- связная речь: умение дать ответ на вопрос взрослого, задать вопрос педагогу.

Задание 1.

Цель: выявить умение ребенка называть слова, обозначающие предмет (игрушки: кукла, мяч, собака, кошка, машина; одежда: платье, рубашка, шорты, шапка; посуда: чашка, тарелка, ложка; мебель: стол, стул, кровать, шкаф), произносить слова, сохраняя слоговую структуру.

Взрослый доставал из коробки игрушки, предметы и спрашивал: «Кто это?», «Что это?».

1. Ребенок самостоятельно называет все предметы, слоговая структура слов сохранна – 2 балла;

2. Ребенок самостоятельно называет только половину предметов, слоговая структура слов нарушена – 1 балл;

3. Ребенок молчит или произносит часть слова, звукокомплексы – 0 баллов.

Задание 2.

Цель: выявить умение ребенка называть действия, произносить слова, сохраняя слоговую структуру.

Перед ребенком выкладывали 4 картинки с изображением несложных сюжетов (девочка моет руки, мальчик обедает, мама купает малыша, малыш спит). Взрослый показывал картинку, спрашивая: «Кто это? Что делает?»

1. Ребенок самостоятельно называет все действия, слоговая структура слов сохранна – 2 балла;

2. Ребенок называет действия с помощью взрослого, слоговая структура слов нарушена – 1 балл;

3. Ребенок молчит или произносит часть слова, звукокомплексы – 0 баллов.

Задание 3

Цель: выявить умение ребенка называть признаки предмета, произносить слова, сохраняя слоговую структуру.

Перед ребенком на детском столике выкладывали игрушки разного размера, цвета, формы. Взрослый, показывая игрушку ребенку, задавал вопросы: «Что это?», «Какая ..?».

1. Ребенок самостоятельно называет признаки предмета (величину, цвет, форму), слоговая структура слов сохранна – 2 балла;

2. Ребенок называет признаки предмета только с помощью взрослого, слоговая структура слов нарушена – 1 балл;

3. Ребенок молчит или произносит часть слова – 0 баллов.

Задание 4

Цель: выявить умения: отвечать на вопросы и задавать вопросы, использовать вопросительные и восклицательные интонации, употреблять слова, относящиеся к разным частям речи, составлять предложения из 2х и более слов.

Взрослый показывал ребенку картинку с простым (знакомым) сюжетом: мальчик и девочка играют с мячом. После короткого рассказа:

«Таня и Сережа играли с мячом. Какой красивый красный мяч у Тани! Таня бросает мяч Сереже. Сережа, лови мяч!», взрослый задавал вопросы, показывая на изображение: «Кто это?», «Что делают?», «Что у Тани в руках?», «Какой мяч?» и т.д.

1. Ребенок отвечает на вопросы, при этом самостоятельно составляет предложения из 2-х и более слов, слоговая структура слов сохранна, использует восклицательную интонацию – 2 балла;

2. Ребенок отвечает только после, дополнительных вопросов («Где Таня?», «Что Таня делает?» и» т.д.) одним словом, предложения повторяет за взрослым, слоговая структура слов нарушена, восклицательную интонацию не использует – 1 балл;

3. Ребенок не отвечает на вопросы или повторяет ответы за взрослым, произносит часть слова – 0 баллов.

По результатам выполнения четырех заданий были выделены три уровня собственно речевого развития детей. К первому уровню мы отнесли детей, набравших от 6 до 8 баллов; ко второму - от 3 до 6 баллов; к третьему – менее 3 баллов.

I уровень (высокий): дети правильно называют предметы и признаки предметов, показанные взрослым, действия, изображенные на картинке; произносят общеупотребительные слова с сохранной слоговой структурой; отвечают на вопросы; составляют двухсловные предложения и используют восклицательную интонацию;

II уровень (средний): дети при выполнении заданий, в основном повторяют слова за взрослым, самостоятельно называют половину предметов; предложения самостоятельно не составляют, но пытаются повторять фразы за взрослым, при этом у них имеет место нарушение слоговой структуры слова в виде пропуска слогов; восклицательную интонацию не используют; на вопросы взрослого отвечают одним односложно;

III уровень (низкий): дети сами почти не говорят, используют только звукоподражательные или облегченные слова; повторяя слова за взрослым, произносят только часть слова; преобладают невербальные средства общения, на все вопросы взрослого пытаются отвечать жестами; «высказывания» состоят из однословных предложений или звукокомплексов, чаще молчат.

3 серия «Изучение особенностей познавательного развития и характера предметно-практической деятельности детей»

Не менее важным для речевого развития является достаточный уровень познавательного развития, предметно-практической деятельности детей.

Основное место в нашем исследовании отводилось наблюдению за поведением детей, действовавших с игрушками в присутствии экспериментатора, либо при полном его невмешательстве, либо после того, как взрослый показывал ребенку действия с игрушкой ранее с ним не разученные. В ходе наблюдений фиксировались все речевые проявления детей. Оценка познавательного развития и характера предметно-практической деятельности осуществлялась в соответствии с критериями:

- Интерес к окружающему:
 - проявляют;
 - проявляют эпизодически;
 - не проявляют.
- Предметные действия:
 - выполняют;
 - кратковременно выполняют;

- не выполняют.
- Игровые действия:
 - разнообразные;
 - разученные;
 - однообразные (манипулятивные).
- Форма и величина предметов:
 - соотносят;
 - допускают ошибки при соотнесении;
 - не соотносят.
- Совместная деятельность со взрослыми и сверстниками:
 - рассматривают взрослого как партнера, обращаются к нему за помощью, взаимодействуют со сверстниками;
 - взаимодействуют со взрослым или сверстником, только при стимуляции со стороны, к взрослому и к сверстникам обращаются эпизодически;
 - не взаимодействуют с другими, не отвечают на инициативу взрослого или сверстника, предпочитают быть одни, не обращаются к взрослому или сверстнику.
- Оречевление игры:
 - самостоятельно оречевляют свои действия;
 - оречевляют после стимуляции взрослого;
 - молчат.

На основании вышеперечисленных критериев мы выделили три уровня познавательного развития и овладения предметно-практическими действиями.

I уровень (высокий): дети проявляют интерес к окружающему предметному миру; самостоятельно выполняют различные действия с предметами; в «игре» отображают разнообразные действия; соотносят форму и величину предметов; оречевляют свои действия; привлекают взрослых к совместным действиям, обращаются к ним за помощью; взаимодействуют со сверстниками;

II уровень (средний): у детей интерес к окружающему миру проявляет эпизодически; охотно начинают выполнять действия с предметами, но быстро теряют к ним интерес; в «игре» воспроизводят разученные ранее действия; соотносят предметы по форме и величине, но допускают ошибки; оречевляют свои действия после стимулирования взрослого; однократно или эпизодически обращаются к взрослому и к сверстникам за помощью; взаимодействуют со взрослым или сверстником, только при поддержке со стороны.

III уровень (низкий): дети не проявляют интереса к окружающему миру, действиям с предметами, не отвечают на инициативу взрослого по поводу предметов и действий с ними, не контактируют со сверстниками; не различают предметы по форме и величине; игровые действия однообразны, преобладают манипулятивные действия, играют молча.

Анализ результатов выполнения детьми серий диагностических заданий позволил нам получить следующие результаты.

В первой серии, которая соответствует первому этапу экспериментального исследования речевого развития, метод наблюдения за детьми в свободной деятельности позволил нам получить следующие результаты.

Результаты наблюдения за детьми ЭГ показали, что на I уровне развития отношения детей к взрослым находятся 19% детей (Миша К., Сережа Г.). Эти дети самостоятельно вступали в контакт со взрослым: приближались к нему, брали его за руку, старались сесть на колени, приносили ему игрушки, прижимались к нему. Дети данной группы оживленно улыбались, смеялись в ответ на эмоциональное обращение к ним знакомого или постороннего взрослого, на замечания или порицания взрослого реагировали согласно ситуации. В ответ на изменения привычной ситуации, т.е. появление постороннего взрослого, реагировали с любопытством, проявляли интерес и адекватные эмоции, подходили к взрослому, прижимались к нему, протягивали ему игрушки, следили за его действиями.

Ко II уровню развития отношения детей к взрослым мы отнесли 58% детей ЭГ. Данную группу составили Надя М., Юля Х., Витя Б., Наташа С., Юра К., Маша Г., Матвей Л. Они то улыбались, то проявляли отрицательных эмоций (тревогу, плач, агрессию). У детей не наблюдалось инициативных обращений к взрослым, они вступали в контакт со взрослым только при его поддержке. Они неадекватно реагировали на воздействия посторонних взрослых: в ответ на ласку — плакали, проявляли агрессию. На изменения привычной ситуации, т.е. появление постороннего взрослого, реагировали с тревогой, настороженно наблюдая за взрослым издали, плакали или были близки к этому, если взрослый приближался, закрывали лицо руками, отворачивались.

III уровень выявлен у 23% детей ЭГ. В данную группу вошли Саша З., Рома Ч., Максим Г. У таких детей преобладал отрицательный фон настроения, они часто плакали или были близки к тому, чтобы заплакать. Дети не вступали в контакт со взрослыми как знакомыми, так и посторонними, уходили от взаимодействия, отворачивались, закрывали глаза. К воздействиям сотрудников группы или незнакомых взрослых они относились равнодушно: не смотрели в их сторону, не проявляли по отношению взрослым никаких эмоций (лицо-маска). На изменение привычной ситуации, т.е. появление постороннего в группе, дети реагировали неприятием данной ситуации: изредка посматривали на него, после чего сразу возвращались к своей деятельности.

Результаты наблюдения за детьми КГ показали, что на I уровне находятся 65% детей КГ (Варя Д., Аня И., Катя К., Сережа К., Саша Р., Андрей С., Антон Ш., Кирилл М.). Они положительно взаимодействовали с педагогическим и вспомогательным персоналом группы. В ответ на улыбку взрослого отвечали положительным откликом (улыбка, смех). Вступали в контакт со взрослыми по собственной инициативе. Адекватно реагировали на воздействия взрослых. В ответ на замечания или порицание дети реагировали согласно ситуации. На изменения привычной ситуации, т.е. появление постороннего взрослого в группе,

адекватно реагировали: подходили к взрослому, взаимодействовали с ним, делились игрушками.

II уровень выявлен у 26% детей КГ (Максим В., Маша К., Максим О.). У них отмечался неустойчивый эмоциональный фон настроения: такие дети могли сначала радоваться, а потом без видимых причин расстраиваться, грустить. У таких детей отсутствовала инициатива к эмоциональному общению со взрослым, если взрослый сам инициировал общение, то ребенок отвечали положительной реакцией – скованной улыбкой. Такие дети плакали, когда взрослых пытались взаимодействовать с ними, т.е. неадекватно реагировали на воздействие взрослого. Когда в группу приходил посторонний взрослый, дети реагировали на него с тревогой, старались не обращать на постороннего внимание, занимались своей деятельностью, при инициативе со стороны взрослого отворачивали от него, закрывались. неадекватно реагировал на посторонних взрослых, эти дети могли ударить взрослого в ответ на ласковое обращение.

На III уровне находятся 9% детей КГ. В эту группу вошел один ребенок Давид Б., у которого отмечался отрицательный эмоциональный фон настроения, плач. Мальчик не проявлял интереса к взрослым, не взаимодействовал с ним, не вступал в эмоциональный контакт с окружающими взрослыми, уходил от взаимодействия. Реакция на воздействия знакомых и посторонних взрослых отсутствовала, ребенок пассивно выполнял требования взрослого. На изменение привычной ситуации, т.е. появление постороннего взрослого в группе, мальчик реагировали неприятием, отстраненностью.

На основании полученных результатов, мы провели сравнительный анализ отношения детей ЭГ и КГ к взрослым. Наглядно результаты представлены на рис. 2.1. Таблицы с подробным анализом результатов по каждому ребенку представлены в Приложении 2.

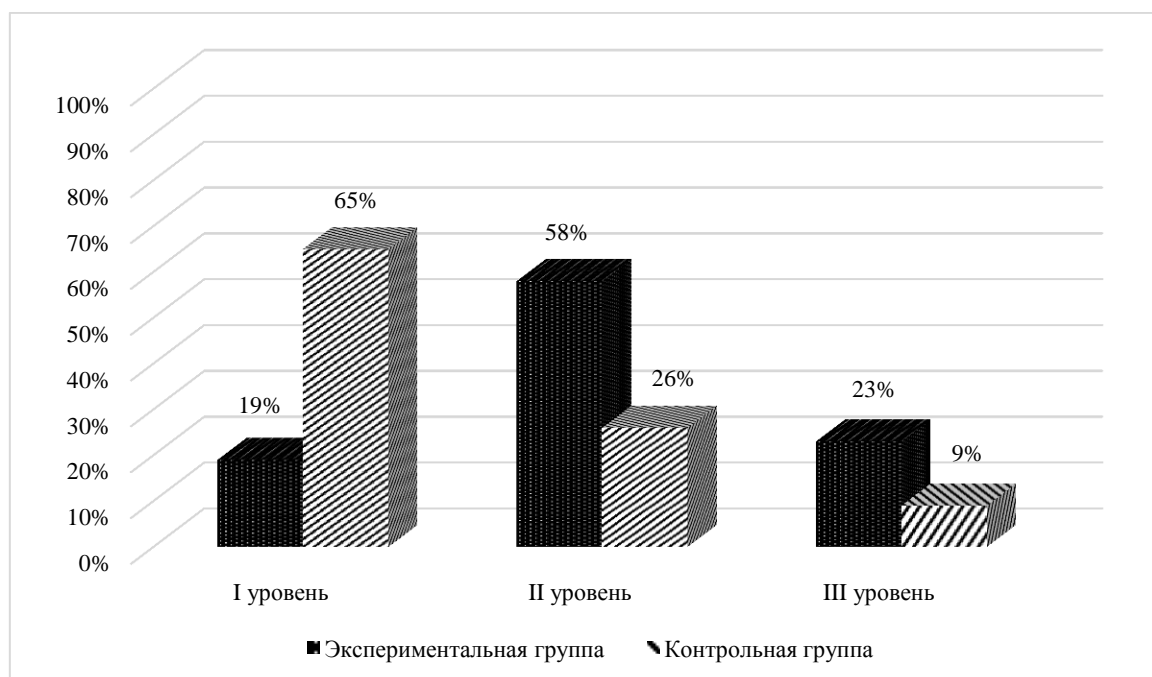


Рис. 2.1. Сравнительный анализ отношения детей раннего возраста (ЭГ и КГ) к взрослым

Результаты наблюдения позволяют нам сделать вывод о том, что у детей КГ преобладает I уровень развития отношения детей к взрослым, т.е. большинство детей КГ улыбались, смеялись в ответ на обращение и доброжелательное отношение взрослого; дети самостоятельно стремились установить контакт со взрослым; проявляли интерес к взрослым (знакомым и посторонним), наблюдали за их действиями; с любопытством реагировали на появление постороннего взрослого в группе. У детей ЭГ преобладает II уровень развития отношения детей к взрослым, это проявляется в том, что у большинства детей ЭГ часто менялся фон настроения: от положительных к отрицательным эмоциям или наоборот; дети самостоятельно не устанавливали контакт со взрослым, шли на контакт, только при стимуляции со стороны взрослого; дети плакали и в некоторых случаях проявляли агрессию в ответ на доброжелательное отношение постороннего взрослого; при появлении постороннего взрослого в группе реагировали тревожно и насторожено. При этом на III уровне развития отношения детей к взрослым находится больше детей ЭГ, чем детей КГ. Это говорит о том, что у части детей ЭГ преобладал плач, состояние близкое к плачу, либо отсутствие эмоций; дети не

вступали в контакт со взрослыми как знакомыми, так и посторонними; дети проявляли равнодушие к воздействиям взрослых; при появлении постороннего взрослого отмечалась отстраненность и неприятие ситуации.

Все выше перечисленные данные позволяют говорить о том, что у детей ЭГ в большей степени нарушено социально-эмоциональное взаимодействия со взрослым, чем у детей КГ. При этом нами уже отмечалось, что социально-эмоциональное взаимодействие – это взаимодействие взрослого с ребенком на ранних этапах развития, при котором ребенок не только пассивно воспринимает воздействия взрослого, но и сам становится активно действующим лицом этого взаимодействия. Также социально-эмоциональное развитие является основой речевого развития ребенка.

Вторая серия заданий, которая соответствует второму этапу исследования речевого развития, была направлена на изучение собственно речевого развития. Для начала мы обследовали детей на восприятие и понимание речи взрослого и получили следующие результаты.

Результаты выполнения заданий детьми ЭГ и КГ представлены в таблицах 2.1, 2.2. Таблицы с подробным анализом полученных данных по каждому ребенку представлены в Приложении 3.

Таблица 2.1

Результаты восприятия и понимания детьми
раннего возраста речи взрослых (ЭГ)

№ задания	Количество детей в %
-----------	----------------------

		Баллы		
		2 балла	1 балл	0 баллов
Задание 1		90%	10%	-
Задание 2	Вариант 1	49%	51%	-
	Вариант 2	29%	60%	11%
Задание 3	Вариант 1	18%	49%	33%
	Вариант 2	8%	38%	54%

Таблица 2.2

Результаты восприятия и понимания детьми
раннего возраста речи взрослых (КГ)

№ задания		Количество детей в %		
		Баллы		
		2 балла	1 балл	0 баллов
Задание 1		92%	8%	-
Задание 2	Вариант 1	50%	50%	-
	Вариант 2	35%	57%	8%
Задание 3	Вариант 1	24%	60%	16%
	Вариант 2	10%	52%	38%

Как видно из таблиц 2.1, 2.2 дети ЭГ и КГ достаточно легко справлялись с 1 и 2 заданиями. Дети ЭГ и КГ показывали части своего тела, реагировали на имя, показывали предметы, которые просил взрослый.

Задание 3 у большинства детей ЭГ вызвало затруднение, несмотря на то, что это обследование проводилось в привычной обстановке групповой комнаты. С первым вариантом задания большинство детей справились, выполнив определенные действия с предметами. Во втором варианте действия не были подсказаны предметами и не входили в конкретную игровую ситуацию. Этот вариант задания для большинства детей помимо словесной инструкции, требовал подкрепления дополнительными жестами (Юля Х., Саша З., Наташа С., Маша Г., Максим Г., Юра К.). Два ребенка (Юра К., Маша Г.) не выполнили ни один из предложенных вариантов задания. Они не смогли произвести определенные действия с предметами и без предметов.

Задание 3 у большинства детей КГ вызвало меньше затруднений, чем у детей ЭГ. Дети КГ (Варя Д., Аня И., Катя К., Андрей С.) достаточно легко справились с первым вариантом задания, выполнив все действия, подсказанные предметами. Второй вариант задания у детей КГ (Аня И., Катя К., Маша К., Максим В., Сережа К., Андрей С.) вызвал небольшие затруднения, дети смогли выполнить 1-2 действия, не подсказанные предметами. Также были выявлены дети, которые не справились ни с одним из вариантов задания (Давид Б., Максим О.).

На основании полученных результатов, мы провели сравнительный анализ восприятия и понимания речи взрослого детьми ЭГ и КГ. Наглядно результаты представлены на Рис. 2.2.

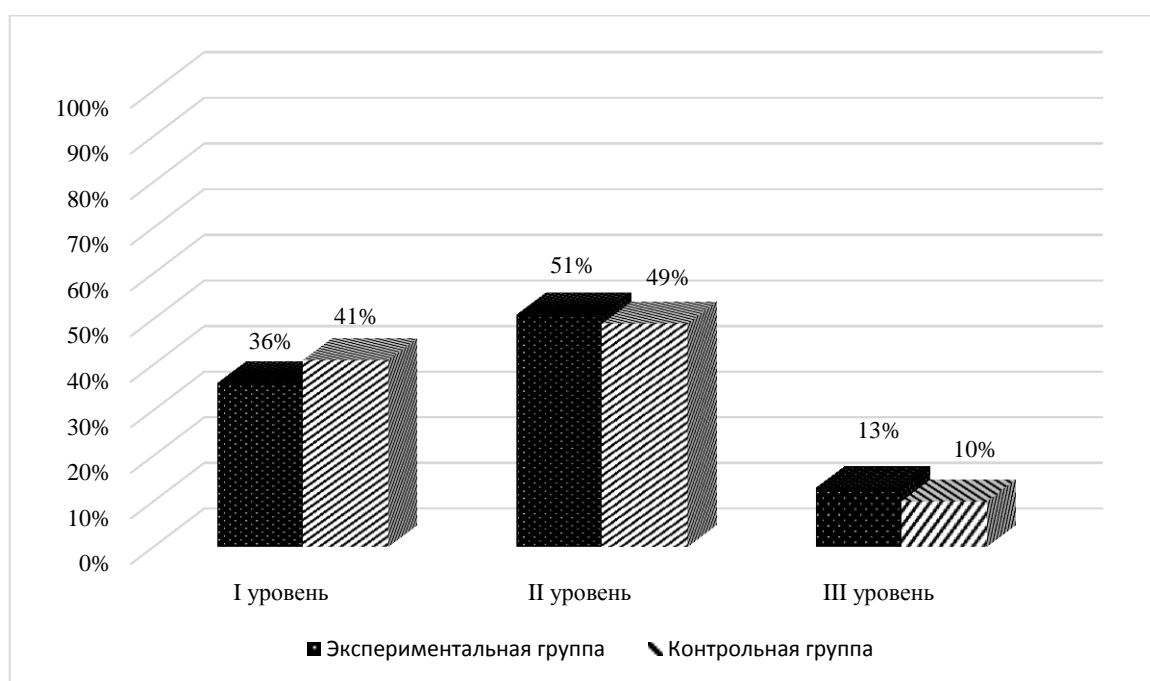


Рис. 2.2. Сравнительный анализ восприятия и понимания речи взрослого детьми раннего возраста (ЭГ и КГ)

Анализ полученных результатов позволил нам выявить, что у 36% детей ЭГ и 41% детей КГ имеет место I уровень, что у 51% детей ЭГ и 49% детей КГ – II уровень, что у 13% детей ЭГ и 10% детей КГ – III уровень. Исходя из этих данных можно сделать вывод, что у детей ЭГ и КГ восприятие и понимание речи взрослого имеют практически одинаковые баллы по всем уровням. На I уровне

находится больше детей КГ, чем детей ЭГ. К III уровню относится большее количество детей ЭГ, чем детей КГ. Большинство детей ЭГ и КГ относятся ко II уровню, из чего можно сделать вывод, что восприятие и понимание речи взрослого находится на среднем уровне как у детей КГ, так и у детей ЭГ.

Далее во второй серии мы обследовали все стороны речевого развития (звуковая культура речи, лексический строй речи, грамматический строй речи, предпосылки связной речи, коммуникативные умения и навыки), т.е. изучили собственно речевое развитие.

Большинство детей ЭГ и КГ пассивно сидели и ждали, что скажет взрослый, не пытаясь произвести каких-либо действий с предметами и не проявляя инициативы в общении с взрослым. И только получив задание, вступали во взаимодействие.

Результаты выполнения детьми заданий второй серии представлены в таблицах 2.3, 2.4. Таблицы с подробным анализом результатов по каждому ребенку ЭГ и КГ представлены в Приложении 4.

Таблица 2.3

Результаты собственно речевого развития
детей раннего возраста (ЭГ)

№ задания	Количество детей в %		
	Баллы		
	2 балла	1 балл	0 баллов
Задание 1	0%	41%	59%
Задание 2	0%	32%	68%
Задание 3	0%	27%	73%
Задание 4	0%	13%	87%

Таблица 2.4

Результаты собственно речевого развития

детей раннего возраста (КГ)

№ задания	Количество детей в %		
	Баллы		
	2 балла	1 балл	0 баллов
Задание 1	0%	43%	57%
Задание 2	0%	32%	65%
Задание 3	0%	29%	71%
Задание 4	0%	15%	85%

Как видно из таблиц 2.3, 2.4 по всем предложенным заданиям дети ЭГ и КГ получили приблизительно одинаковые баллы. При этом никто из детей ЭГ и КГ при выполнении заданий не набрал 2 балла, т.е. дети самостоятельно не смогли назвать предметы, действия, признаки предметов, составить предложение из 2-х и более слов; у них имело место нарушение слоговой структуры и отсутствие восклицательной интонации. Большинство детей ЭГ (Юля Х., Саша З., Рома Ч., Наташа С., Юра К., Маша Г., Максим Г.) и КГ (Маша К., Сережа К., Давид Б., Максим О., Саша Р., Антон Ш., Кирилл М.) в первых трех заданиях произносили часть слова, звукокомплексы или просто молчали, используя невербальные жесты. Например, Маша Г. Юля Х. и Саша З. на вопросы «Кто это?» «Что это?» отвечали «ма» вместо слова «машина», «то» вместо «стол», «ту» вместо «стул», слово «кукла» заменили на звукокомплекс «ляля». Маша К., Саша Р., Максим О. на вопрос «Что делает?» отвечали звукокомплексами «баю-баю», «буль-буль», «ням-ням». Наташа С., Юра К., Антон Ш., Кирилл М. на вопрос «Какая?» отвечали частью слова «си» - синяя, «бо» - большая и т.д. Давид Б. при выполнении данных заданий, молчал.

Большинство детей ЭГ (Надя М., Юля Х., Витя Б., Саша З., Рома Ч., Наташа С., Юра К., Маша Г., Максим Г., Матвей Л.) и КГ (Максим В., Маша К., Сережа К., Давид Б., Максим О., Саша Р., Антон Ш., Кирилл М.) не справились с 4 заданием, такие дети либо не отвечали на вопросы взрослого, либо произносили часть слова, повторяя ответ за взрослым. Например, Максим Г., Сережа К.

произносили часть слова за взрослым «Та» вместо «Таня», «мя» вместо «мяч». Давид Б., Максим О., Саша З. не отвечали на вопросы, дети молчали.

Исходя из полученных данных, мы провели сравнительный анализ результатов собственно речевого развития у детей ЭГ и КГ. Наглядно результаты детей ЭГ и КГ представлены на Рис. 2.3.

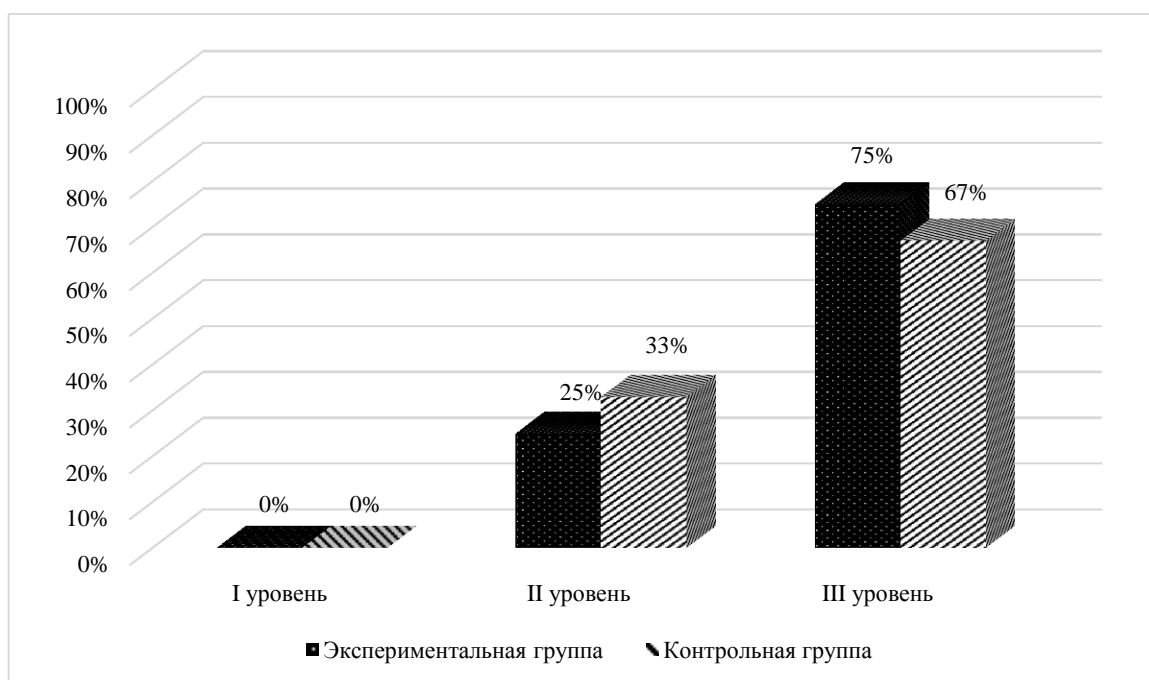


Рис. 2.3 Сравнительный анализ результатов собственно речевого развития детей раннего возраста (ЭГ и КГ)

Исходя из данных диаграммы можно сделать вывод, что дети ЭГ и КГ показали схожие результаты собственно речевого развития. I уровень собственно речевого развития не выявлен. Большинство детей ЭГ (75%) и КГ (67%) находятся на III уровне речевого развития. Дети либо не отвечали на вопросы, либо произносили звукокомплексы или часть слова при повторении за взрослым, активно использовали невербальные средства общения. 25% детей ЭГ и 33% детей КГ находятся на II уровне собственно речевого развития. В основном такие дети самостоятельно не называли предметы, действия и признаки предметов, а повторяли за взрослым; после прочтения текста, отвечали на вопросы по сюжетной картинке одним словом, могли произнести фразу отраженно за

взрослым, не используя восклицательную интонацию; в словах и отраженной фразе отмечалось нарушение слоговой структуры в виде пропуска слогов.

В третьей серии, которая соответствует третьему этапу экспериментального исследования, используя метод наблюдения, мы изучали особенности познавательного развития и характера предметно-практической деятельности детей.

Результаты наблюдения за детьми ЭГ показали, что на I уровне находятся 14% детей ЭГ (Миша К). Ребенок проявлял интерес к окружающему, с интересом выполнял различные действия с предметами. В игре отражал разнообразные действия. Миша самостоятельно инициировал взаимодействие со взрослым, активно привлекал взрослых к совместным действиям, взаимодействовал со сверстниками, в большинстве случаев оречевлял свои действия. Правильно соотносил формы и величины предметов.

На II уровне находятся 38% детей ЭГ (Надя М., Сережа Г., Витя Б., Саша З., Матвей Л.). Дети демонстрировали интерес к окружающему, выполняли действия с предметами, но быстро теряли интерес. Они интересовались игрушками и предметами, попадающими в их поле зрения, но быстро теряли к ним интерес и переключали свое внимание на новые объекты. В игре воспроизводили только разученные ранее действия, оречевляя их только после просьбы взрослого. При соотношении формы и величины предметов допускали ошибки. При этом дети крайне редко обращались ко взрослому или к сверстнику.

На III уровне находятся 48% детей ЭГ. В эту группу вошли Юля Х., Рома Ч., Наташа С., Юра К., Маша Г., Максим Г. Эти дети не проявляли интереса ни к окружающему, ни к действиям с предметами. У таких они самостоятельная игра носила манипулятивный характер. В основном дети производили действия, направленные на то, чтобы устроить побольше шума (стучали по столу куклой, бросали кольца пирамидки). Предметы по форме и величине не соотносили. Самостоятельно к взрослым и к сверстникам не обращались, не отвечали на

инициативу взрослого или сверстника по поводу предметов и действий с ними, предпочитали быть в одиночестве. Во время «игры» молчали.

Результаты, полученные в ходе наблюдения за детьми КГ, отличаются от результатов детей ЭГ.

На I уровне находятся 48% детей КГ (Варя Д., Аня И., Катя К., Маша К., Сережа К., Андрей С.). Эти дети активно проявляли интерес к окружающим предметам, взрослым и действиям, которые они производят. В игре выполняли различные действия с предметом или игрушкой. Соотносили форму и величину предметов. Большая часть этих детей оречевляла свои действия без помощи взрослого, стремилась к совместной деятельности с взрослым, рассматривала его как партнера по игре. Активно взаимодействовали со сверстниками.

На II уровне находятся 37% детей КГ (Максим В., Саша Р., Антон Ш., Кирилл М.). Дети кратковременно проявляли интерес к предметам и игрушкам, быстро меняли свои предпочтения. Во время игры осуществляли разученные действия с предметами или игрушками (качали куклу, кормили из ложечки). При соотнесении предметов по форме и величине допускали ошибки. Действия с игрушками самостоятельно не оречевляли, только при стимуляции со стороны взрослого.

На III уровне находятся 15% детей КГ (Давид Б., Максим О.), которые не проявляли интерес к окружающим предметам, к действиям с ними, ко взрослым. В «игре» осуществляли только манипулятивные действия с предметами (стучали, болтали, гремели). Свои действия не озвучивали, молча выполняли манипуляции. Форму и величину предмета не соотносили. Чаще находились в одиночестве, вдали от других детей. На инициативу взрослого не реагировали.

На основании полученных результатов, мы провели сравнительный анализ познавательного развития и характера предметно-практической деятельности детей ЭГ и КГ. Наглядно результаты представлены на Рис. 2.4. Таблицы с подробным анализом по каждому ребенку ЭГ и КГ представлены в Приложении 5.

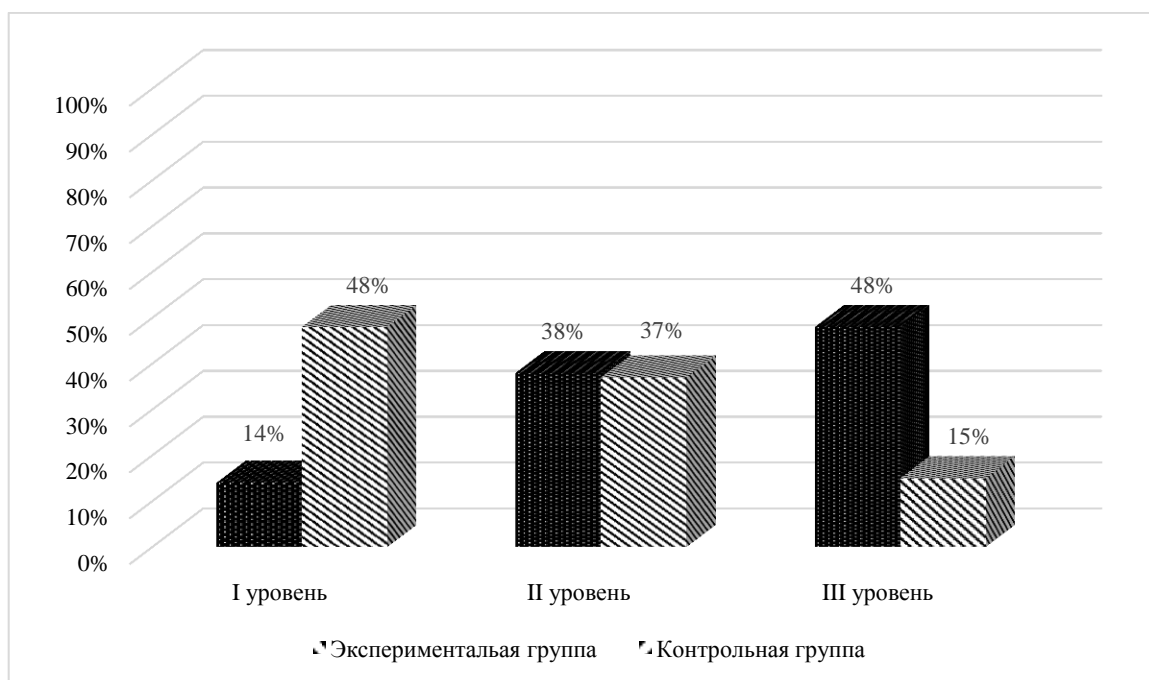


Рис. 2.4. Сравнительный анализ познавательного развития и характера предметно-практической деятельности детей раннего возраста (ЭГ и КГ)

Результаты, представленные на Рис.2.4., позволяют сделать вывод о том, что у детей КГ преобладает I уровень, это свидетельствует о том, что у них сформирован интерес к окружающему предметному миру, игра носит самостоятельный характер и представлена разнообразными действиями при этом отмечается оречевление игры, сформированы представления о форме и величине предметов, потребность в совместной игре как со взрослыми, так и со сверстниками, по сравнению с детьми ЭГ. Большинство детей ЭГ находятся на III уровне, это говорит о том, что у детей не сформирован интерес к окружающему миру, к действиям с предметами, нет потребности в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, не сформированы представления о форме и величине предметов, игровые действия носят манипулятивный характер, игры не оречевляют. На II уровне познавательного развития и характера предметно-практической деятельности находится примерно одинаковое количество детей ЭГ и КГ, т.е. в каждой группе есть дети, у которых недостаточно сформирован интерес к окружающему миру, к действиям с предметами, не в полной мере

сформированы игровые действия, которые дети практически не оречевляют, недостаточно сформированы представления о величине, форме предметов, потребность в совместных действиях со взрослыми и сверстниками, такие дети постоянно нуждаются в речевой стимуляции со стороны взрослого.

Все вышеперечисленные данные позволяют нам отметить, что у детей ЭГ имеет место низкий уровень сформированности познавательного развития и предметно-практической деятельности. При этом, как нами уже отмечалось, предметно-практическая деятельность и познавательное развитие формируются в рамках совместной деятельности ребенка и взрослого и составляют основу, на которой происходит овладение языком и речевым общением.

Обобщив полученные на констатирующем этапе экспериментальной работы данные, мы условно распределили детей (ЭГ и КГ) по уровням речевого развития.

I уровень (высокий). У детей преобладает положительный фон настроения, заинтересованное отношение к взрослым. Они достаточно активно проявляют интерес к окружающему. Понимают словесные инструкции, быстро показывают все предметы, названные взрослым. Выполняют все действия с предметами, не подсказанные жестом. По собственной инициативе вступают в контакт с взрослым.

В речи в основном употребляют слова с сохранной слоговой структурой или сокращенный вариант слов (существительные, глаголы, иногда прилагательные и личное местоимение «я»). Используют речевые средства общения (слова и двухсловные предложения) и восклицательную интонацию. Поводом к общению чаще всего служит попытки вовлечь взрослого и сверстников в совместную деятельность.

Соотносят различные формы и величины предметов. Используют предметы по назначению. Игровые действия достаточно разнообразны, сопровождаются речевыми «высказываниями».

II уровень (средний). Дети с неустойчивым фоном настроения. Они охотно вступают в контакт с взрослыми, но самостоятельно инициативы не проявляют.

Понимают и выполняют ранее разученные действия с предметами и словесные инструкции взрослого, подсказанные жестами. Дети используют речевые средства общения (слова и 2-х словные предложения) только при повторении за знакомыми взрослыми. В основном произносят звукоподражательные и облегченные слова (существительные и глаголы), при этом у них наблюдается нарушение слоговой структуры слова. Восклицательную интонацию не используют. На вопросы взрослого отвечают одним словом, но чаще используют невербальные средства общения.

С желанием вступают в совместную деятельность со взрослым или сверстников, но сами инициативу не проявляют, взаимодействуют, только при поддержке со стороны. Интерес к окружающему проявляет эпизодически. Соотносят предметы по форме и величине, но допускают ошибки. Игровые действия дети озвучивают после стимуляции взрослого.

III уровень (низкий). У таких детей преобладает отрицательный фон настроения. Это безынициативные дети, в контакт со взрослыми не вступают, не проявляют заинтересованности в контакте. У них снижена познавательная активность, упрощены эмоциональные проявления.

Дети понимают и выполняют инструкции, только подсказанные жестом и предметами, в конкретной бытовой или игровой ситуации. Свои желания они, как правило, выражают плачем, звукокомплексами и жестами, заменяющими слова. Дети не проявляют интереса к окружающему, действиям с предметами, не отвечают на инициативу взрослого по поводу предметов и действий с ними, не контактируют со сверстниками. В совместную игру с взрослым не включаются. Не различают предметы по форме и величине. Игровые действия однообразны, дети могут длительное время молча манипулировать одной игрушкой.

Наглядно распределение детей ЭГ и КГ по уровням речевого развития представлены в Таблицах 2.5, 2.6 и на Рисунке 2.5.

Таблица 2.5

Распределение детей ЭГ по уровням речевого развития

Уровни речевого развития	Количество детей в %
I уровень	8%
II уровень	33%
III уровень	59%

Таблица 2.6

Распределение детей КГ по уровням речевого развития

Уровни речевого развития	Количество детей в %
I уровень	33%
II уровень	50%
III уровень	17%



Рис. 2.5 Уровень речевого развития детей раннего возраста (ЭГ и КГ) по данным констатирующего этапа экспериментальной работы

Таким образом, как видно из Таблиц 2.5, 2.6 и Рис. 2.5, 8% детей ЭГ и 33% детей КГ соответствуют I уровню речевого развития, для таких детей характерно: заинтересованное отношение к взрослым, интерес к окружающему, понимание

словесной инструкции, выполнение всех действий с предметами, самостоятельное инициирование контакта с взрослым, в речи преимущественно сокращенный вариант слов, привлечение взрослых и сверстников к совместной игре, игровые действия разнообразны, сопровождаются речевыми «высказываниями». 33% детей ЭГ и 50% детей КГ имеют II уровень речевого развития, для таких детей характерно: кратковременный интерес к окружающему, отсутствие самостоятельной инициативы к совместной игре, понимание и выполняют словесные инструкции взрослого, подсказанные жестами, наличие в речи звукоподражательных и облегченных слов, нарушение слоговой структуры слова в виде пропуска слогов, отсутствие восклицательной интонации, используют невербальные средства общения, оречевление игры после стимуляции взрослого. На III уровне находится 59% детей ЭГ и 17% детей КГ, для этих детей характерно: отсутствие заинтересованности в контакте со взрослыми и сверстниками, снижение познавательной активности, упрощение эмоциональных проявлений, нарушение понимания обращенной речи, в речи отмечаются звукокомплексы, заменяющими слова, не включение в совместную игру с взрослым, однообразные игровые действия однообразны, которые они не сопровождают речью.

Исходя из полученных данных можно сделать вывод, что у детей ЭГ речевое развитие развито хуже, чем у детей КГ. А именно дети ЭГ имеют более низкие баллы по всем заданиям, направленным на изучение отношения детей к взрослым и на изучение познавательного развития и предметно-практической деятельности, чем у детей КГ. При этом задания на изучение собственно речевого развития дети ЭГ и КГ выполнили на одном уровне, получив низкие результаты. Все это указывает на необходимость создания педагогической технологии для речевого развития детей ЭГ и КГ.

2.2. Проектирование педагогической технологии предупреждения отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Анализ данных констатирующего этапа экспериментальной работы подтвердил наше предположение о выраженной взаимосвязи между речевым, социально-эмоциональным и познавательным развитием у детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Все это предполагает учитывать данную взаимосвязь при проектировании педагогической технологии предупреждения отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

В основу проектирования были положены ведущие принципы коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития.

1. Принцип единства диагностики и коррекции, реализация которого заключается в обоснованном выборе средств коррекционно-педагогического воздействия и особенностей их применения на основе тщательного количественного и качественного анализа результатов констатирующего эксперимента

2. Принцип деятельностного подхода предполагает формирование речевых навыков и языковой способности в деятельности, при учете ведущей деятельности ребенка раннего возраста, которая обеспечивает сознательность и активность личности. Поэтому отбирая содержание педагогической технологии, мы основывались на предметную и игровую деятельность.

3. Принцип комплексности предполагает комплексное воздействие в ходе предупреждения отклонений в речевом развитии. Для более эффективного и всестороннего предупреждения отклонений в речевом развитии необходимо привлекать к работе различных специалистов, родителей (законных представителей). В первую очередь это должны быть воспитатели, которые во

время режимных моментов организуют беседу с детьми, стимулируют речевую активность, понимание обращенной речи, и родители, которые закрепляют полученные навыки в повседневной жизни. К работе с детьми раннего возраста должны привлекаться логопеды, которые будут проводить консультации для воспитателей и родителей по вопросам предупреждения отклонений в речевом развитии и кружковую (досуговую) работу с детьми, способствующую предупреждению нарушений всех компонентов речевой системы и педагогическую психологию, которые будут обеспечивать развитие эмоционально-волевой и познавательной сфер.

4. Принцип развития предполагает учет условий и закономерностей нормального развития, необходимых для полноценного формирования речевой функции на каждом этапе ее развития. При создании педагогической технологии мы учитывали последовательность появления новообразований в речи детей раннего возраста: появление облегченных (лепетных) слов, трехсложные и четырехсловные предложения, формирование грамматических категорий, использование речи как средства общения, развитие понимания и выполнения инструкций, формирование связности речи, качественный скачок в развитии словарного запаса.

5. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития предполагает тесную взаимосвязь всех компонентов речевой системы с познавательной и эмоционально-волевой сферой. Результаты констатирующего этапа экспериментальной работы показали, что нарушение речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития влечет за собой нарушения в познавательном и социально-эмоциональном развитии, поэтому необходимо учитывать эти данные при планировании дальнейшей работы.

6. Принцип индивидуального подхода предполагает учет индивидуальных особенностей развития каждого ребенка. Этот принцип реализуется в построении индивидуальных образовательных маршрутов, при планировании занятий с детьми, при подборе игр и упражнений в соответствии с

тематическим планом.

7. Принцип доступности предполагает соотнесение содержания, характера и объема учебного материала с уровнем развития, подготовленности детей. Ранний возраст является сензитивным для развития восприятия и понимания, а также активной речи, поэтому необходимо проводить работу над развитием речи как целостного образования, развитием реакции и различения неречевых и речевых звуков, развития понимания отдельных слов и инструкций, развитием разных сторон речи, обеспечением активной речевой практики.

8. Принцип наглядности. Наглядность обеспечивает понимание, прочное запоминание. Сделать обучение наглядным – значит создать у детей зрительные образы, обеспечить восприятие окружающего, включить непосредственно в практическую деятельность, связать обучение с жизнью.

9. Принцип опоры на кинестетическую афферентацию предполагает формирование речи с использованием отраженно-сопряженной и активной артикуляционной и пальчиковой гимнастики, которые способствуют целенаправленным движениям пальцев рук и координации артикуляторных движений.

Основные направления работы по предупреждению отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития:

I. Социально-эмоциональное развитие детей раннего возраста, т.е. отношения детей к взрослым. В рамках данного направления предполагается:

1. Установить эмоциональный контакт со взрослым.
2. Формировать мотивацию к взаимодействию со взрослым.
3. Формировать положительный эмоциональный фон настроения.
4. Стимулировать инициативные действия детей по отношению к взрослым («своим-чужим»).
5. Формировать адекватную реакцию детей на воздействия взрослых.

II. Развитие импрессивной и экспрессивной речи детей раннего возраста, а именно:

1. Развивать импрессивную речь детей раннего возраста:

- учить понимать отдельные слова окружающей действительности (слова-предметы, слова-действия, слова-признаки).
- обучать ребенка пониманию и выполнению простых действий по словесному указанию взрослого (инструкции).
- учить понимать обобщающие понятия (в соответствии с календарно-тематическим планом).

2. Развивать экспрессивную речь детей раннего возраста:

1. Имена существительные:

- учить произносить различные звукоподражания.
- учить правильно произносить облегченные (лепетные) слова.
- учить правильно произносить двусложные слова из открытых разных слогов (Таня, Даня и т.д.).
- учить правильно произносить односложные слова, представляющие собой закрытый слог (сок, дом и т.д.).
- учить правильно произносить трехсложные слова из открытых слогов (молоко, кубики и т.д.).

2. Глаголы:

- учить произносить звукоподражания.
- учить правильно произносить отдельные слоги, являющиеся частью целого слова («пи» вместо «спи» и т.д.).
- учить правильно произносить глаголы «дай, на».
- учить правильно произносить глаголы повелительного наклонения (иди, сиди, беги и т.д.).
- учить правильно произносить глаголы изъявительного наклонения «спит, ест» и т.д.

3. Имена прилагательные:

- учить правильно произносить часть слова, т.е. отдельные слоги, являющиеся частью целого слова («зе» вместо «зеленый» и т.д.).

- учить правильно произносить целое слово (прилагательное).

4. Фраза:

- учить правильно произносить простую фразу: Вот Тата, Это Тома.

- учить правильно произносить предложения по модели: обращение + глагол повелительного наклонения: Тата, спи.

- учить правильно произносить предложения из трех слов: дай мне пить.

- учить договаривать слова в стихотворениях, потешках, рассказах.

5. Развивать умение произносить слоги, сопровождая движениями.

6. Расширять и обогащать пассивный и активный словарный запас.

7. Развивать восклицательные и вопросительные интонации.

8. Развивать подвижность артикуляционного аппарата.

III. Развитие познавательной сферы и формирование предметно-практической деятельности. Реализуя данное направление работы, необходимо:

1. Развивать слуховое и зрительное восприятие.

2. Развивать наглядно - действенное мышление.

3. Развивать мелкую моторику (тонкие движения пальцев рук).

4. Развивать разнообразные игровые последовательные действия с предметом.

5. Формировать мотивацию к целенаправленной деятельности.

Разработанная нами педагогическая технология по предупреждению отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития включает диагностический, основной и заключительный этапы. Основной этап в свою очередь делится на два подэтапа – подготовительный и деятельностный (рис. 2.6).

Цель технологии предупреждение отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

Принципы и подходы: единство диагностики и коррекции, деятельностный подход, комплексность, развитие, связь речи с другими сторонами психического

развития, индивидуальный подход, доступность, наглядность, опора на кинетическое

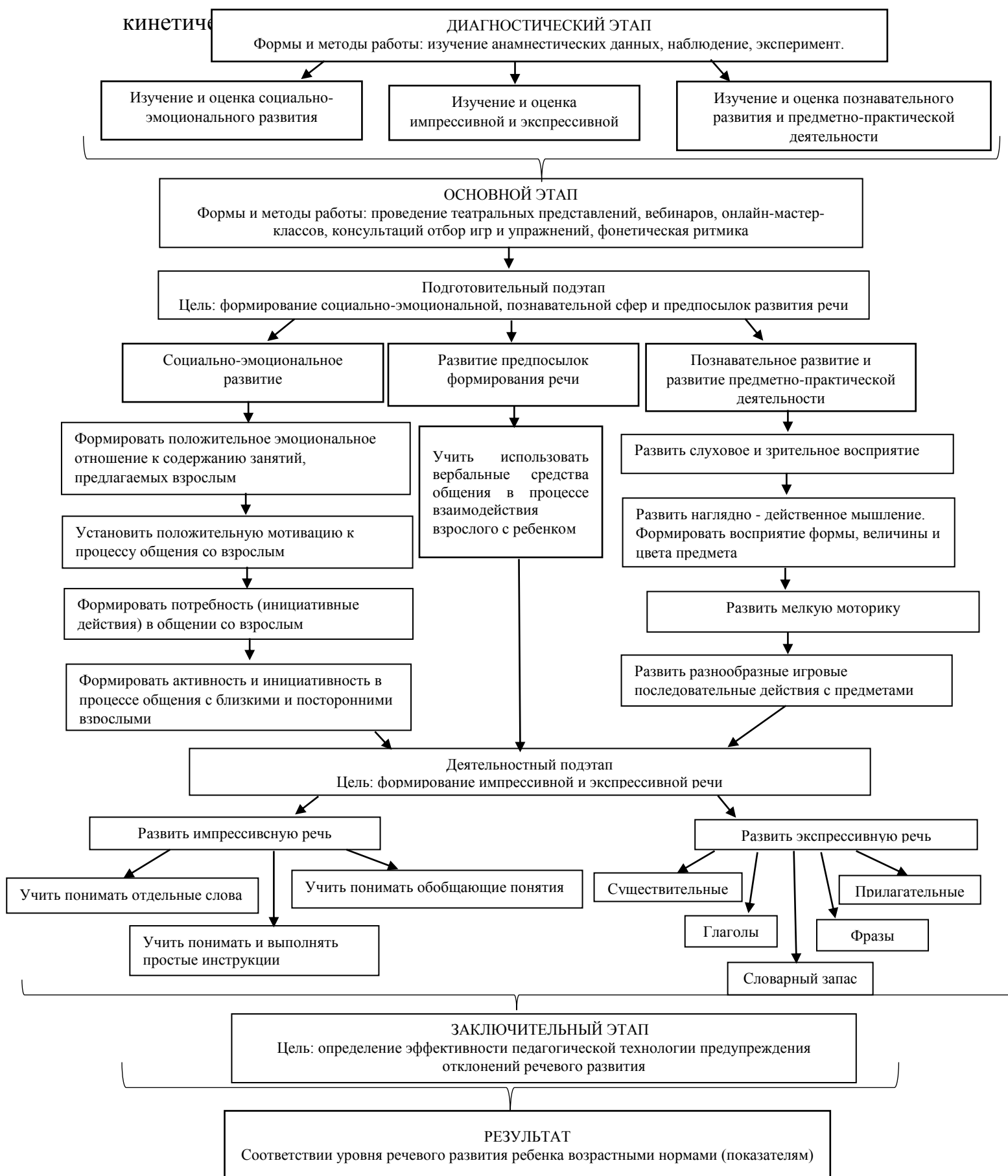


Рис. 2.6. Технология предупреждения отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Целью диагностического этапа является изучение и оценка:

- социально-эмоционального развития;
- импрессивной и экспрессивной речи;
- познавательного развития и предметно-практической деятельности.

Для реализации диагностического этапа можно использовать комплекс диагностических заданий, представленных нами в п. 2.1.

При проектировании содержания и осуществлении основного этапа, мы опирались на основные направления, влияющие на речевое развитие, которые включают в себя социально-эмоциональное, познавательное развитие и развитие импрессивной и экспрессивной речи, выявленные при проведении экспериментальной работы, у детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка и посещающих дошкольное образовательное учреждение.

У большинства детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка (Надя М., Юля Х., Сережа Г., Витя Б., Саша З., Рома Ч., Наташа С., Юра К., Маша Г., Максим Г., Матвей Л.), отмечалось нарушение всех трех, выделенных нами, направлений: социально-эмоционального, познавательного и импрессивной и экспрессивной речи. Дети самостоятельно не проявляли инициативы по отношению к взрослым и сверстникам, плакали или не выражали никаких эмоций в ответ на доброжелательное обращение взрослого, с тревогой относились к изменениям в привычной ситуации. Дети знали свое имя и части тела; показывали часто используемые предметы, находившиеся на своих местах; выполняли ранее разученные действия с предметами и инструкции, подсказанные жестами или по показу взрослого; затруднения вызывали задания на выполнение действий с предметами, находившимися вне поле зрения ребенка. Дети сами почти не говорили, использовали только звукоподражательные или облегченные слова; произносили только часть слова, повторяя за взрослым; на все вопросы взрослого пытались отвечать жестами; «высказывания» состояли из однословных

предложений или звукокомплексов. Дети не проявляли интереса к окружающему предметному миру; не различали предметы по форме и величине; игровые действия были однообразны, преобладали манипулятивные действия, играли молча. Также один из воспитанников дома ребенка показал высокие результаты в социально-эмоциональном и познавательном развитии, наибольшие трудности у него возникли в развитии экспрессивной речи.

У большинства детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение (Максим В., Варя Д., Аня И., Катя К., Маша К., Сережа К., Саша Р., Андрей С., Антон Ш., Кирилл М.), в большей степени была нарушена импрессивная и экспрессивная речь. Социально-эмоциональное и познавательное развитие находятся у детей в пределах возрастной нормы. Импрессивная и экспрессивная речь соответствуют тем же показателям, что и у детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка. И только у двух детей Максима О. и Давида Б. были нарушены все три направления, влияющие на речевое развитие.

При реализации педагогической технологии учитывается какое направление, влияющее на речевое развитие, нарушено у ребенка, исходя из этого работа включает в себя задачи, которые необходимо достичь для предупреждения отклонений речевого развития.

Подготовительный подэтап основного этапа необходимо проводится с детьми, воспитывающимися в специализированном доме ребенка, а также с двумя детьми, посещающими детский сад, т.к. именно у них были выявлены нарушения социально-эмоционального и познавательного развития.

Целью данного подэтапа является формирование социально-эмоциональной и познавательной сфер, влияющих на речевое развитие.

В соответствии с целью основными задачами являются:

1. Формировать положительное эмоциональное отношение к содержанию занятий, предлагаемых взрослым.

2. Установить положительную мотивацию к процессу общения со взрослым.
3. Формировать потребность (инициативные действия) в общении со взрослым.
4. Формировать активность и инициативность в процессе общения с близкими и посторонними взрослыми.
5. Развить слуховое и зрительное восприятие.
6. Развить наглядно-действенное мышление. Формировать восприятие формы, величины и цвета предмета.
7. Развить мелкую моторику (тонкие движения пальце рук).
8. Развить разнообразные игровые последовательные действия с предметом.

Дети, у которых нарушены два направления: социально-эмоциональное и познавательное развитие нуждаются в помощи педагога-психолога как на индивидуальных, так и на подгрупповых занятиях. Работа педагога-психолога концентрируется на коррекции первых шести задач. Помимо непосредственной работы с детьми, педагог-психолог перед каждым занятием и индивидуально должен консультировать воспитателей для решения поставленных задач, также можно оборудовать стенд психолога в группе, а воспитатели в свою очередь должны проводить театрализованные представления для детей.

В процесс взаимодействия взрослого и ребенка необходимо включить связующий компонент – театральную куклу, с помощью которого и налаживаются первоначальные контакты между взрослым и детьми.

Формирование положительного эмоционального отношения к содержанию занятий, предлагаемых взрослым, осуществляется путем организации театрализованной деятельности. Как мы отмечали ранее, в процесс взаимодействия взрослого с детьми должен быть включен связующий компонент – кукла-заяц, именно с участием этой куклы и организуются театрализованные представления для детей.

Содержание кукольных спектаклей продумано таким образом, что каждое последующее представление предваряет предыдущее, при этом каждый раз действие происходит на основе повторения предыдущего материала. По окончании каждого представления воспитатель взаимодействует с детьми на речевой основе, напоминая основных героев кукольного спектакля, описывая их внешний вид, оценивая их поступки и действия. Такой подход к отбору содержания определяется возрастными и индивидуальными особенностями развития детей. Все герои театрализованных представлений подбираются таким образом, чтобы дети их знали. Содержание кукольных спектаклей представлено в приложении 7.

В процессе взаимодействия с детьми также вводится связующая кукла, которая опосредованно, через воспитателя или непосредственно обращается к детям и, тем самым, делает их активными участниками коммуникативного процесса. Для этого мы предлагаем проводить определенный ритуал:

- приветствие куклы;
- тактильный контакт ребенка с куклой;
- прощание с куклой.

Благодаря тому, что в коммуникативный процесс вводится кукла, детям не навязывается ситуация взаимодействия со взрослым и не акцентируется их внимание на собственных трудностях и трудностях других.

Целью беседы с куклой было вызвать у каждого ребенка положительные эмоции и замотивировать их на дальнейшее общение.

Установление положительной мотивации к процессу общения со взрослым решается путем создания различных коммуникативных ситуаций, требующих от детей обращения к взрослым за помощью. В данных ситуациях мы также используем связующую куклу, которая не только показывает детям форму активного обращения за помощью, но и способствует взаимодействию детей друг с другом и со взрослыми для оказания помощи. Также кукла обозначает проблему, но о помощи не просит, а воспитатель с помощью наводящих вопросов

подводит детей к проявлению с их стороны активности. Во время режимных моментов в группе воспитатель должен вводить элементы оказания помощи детьми друг другу (в процессе одевания, уборке игрушек и т.д.). См. приложение 8.

Формирование потребности (инициативных действий) в общении со взрослым решается с помощью задач доступных для детей по возрастным и индивидуальным возможностям, но не имеющих верного решения. Например, детям предлагается нанизывать бисер на толстый шнур. Особое внимание при решении данной задачи уделяется не только проявлению инициативы со стороны ребенка, но и проговариванию детьми своих намерений, просьб, насколько это им возможно в речевом плане. В данном направлении мы также предлагаем использовать связующую куклу, которая теперь включается в практическую деятельность с детьми. Это делается для того, чтобы дети видели, кто управляет куклой и при обращении за помощью устанавливали визуальный контакт со взрослым. См. приложение 9.

Формирование активности и инициативности в процессе общения с близкими и посторонними взрослыми. В данном направлении связующая кукла не используется, основными участниками взаимодействия становятся воспитатель (близкий взрослый), педагог-психолог (посторонний взрослый) и ребенок. При взаимодействии педагога-психолога и ребенка, взрослому необходимо создать ситуации неуспешности для того, чтобы дети были вынуждены помочь взрослому. Важно, чтобы дети стремились сами предложить свою помощь, а не отвечали на инициативу взрослого. Например, взрослый может привлекать детей к оказанию помощи с использованием жестово-мимических и речевых средств, при этом не обращаясь за помощью. Целью занятий воспитателей с детьми является достижение совместной деятельности. Данную цель можно решить на продуктивных видах деятельности (рисование, лепка, аппликация). Обязательно перед проведением занятий педагог-психолог знакомит воспитателей с

основными моментами, на которые они должны обращать внимание в процессе взаимодействия с ребенком:

- воспитатель и ребенок являются равноправными активными участниками процесса взаимодействия;
- взаимопонимание воспитателя и ребенка является главным в процессе совместной деятельности. См. приложение 10.

Для установления эмоционального контакта ребенка со взрослым можно использовать игры и упражнения, которые представлены в приложении 11.

Развитие слухового и зрительного восприятия осуществляется на материале узнавания бытовых и природных шумов, различения мелодий и музыкальных звуков, дифференциации звучания игрушек и голосов животных, рассматривания предметов и картинок.

Для этого используются игровые упражнения, предложенные Н.Х. Швачкиным, М.Е. Хватцевым, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, по развитию слухового внимания к различным неречевым звукам и месту их локализации, через соотнесение неречевых звуков с различными предметами и действиями. Подготовку слухового восприятия начинается с упражнений на различение неречевых звуков и направления их изучения с обязательным привлечением внимания вербальной инструкцией: «Где звучит? Что звучит?». С этой целью используются звуки колокольчика, металлофона, шумовые коробочки, дудочки, бубна и т.п.

Развитие наглядно-действенного мышления, формирование восприятия формы, величины и цвета предмета проходит при обучении группировке предметов по определенному признаку (по форме, величине и цвету).

Развитие мелкой моторики включает развитие подражания движениям рук; развитие тонких движений пальцев рук. Во все театральные представления включена задача по развитию мелкой моторике.

Развитие разнообразных игровых последовательных действий с предметом реализуется во всех направлениях, т.к. все задания строятся на основе совместной игры взрослого и ребенка.

Целью деятельностного подэтапа основной этап является формирование импрессивной и экспрессивной речи.

В соответствии с целью основными задачами являются:

1. Развить понимание ситуативной и бытовой речи.
2. Расширить и обогатить пассивный словарь ребенка.
3. Формировать первичные коммуникативные умения и лексики на материале звукоподражаний и звукосочетаний, имитирующих комплексы звуков, восклицания, крики птиц и голоса животных, слов, обозначающих наиболее употребительные предметы, простые действия и признаки.
4. Учить произносить звуки, сливать их в разном ритме и с разной силой, сопровождая произношения слогов движениями.
5. Формировать элементарную фразу из 2-3-х слогов или слов.
6. Учить договаривать слова в стихотворениях, потешках, рассказах.
7. Стимулировать простые виды коммуникативной речи.

Данный подэтап необходимо реализовать как с детьми, воспитывающимися в специализированном доме ребенка, так и с детьми, посещающими дошкольное образовательное учреждение, т.к. именно нарушение импрессивной и экспрессивной речи было выявлено у всех детей. В домах ребенка и дошкольных образовательных учреждениях логопед проводит коррекционные занятия с детьми дошкольного возраста и детей раннего возраста не охватывает. Поэтому деятельностный подэтап в специализированном доме ребенка будет осуществлять учитель-дефектолог, консультируясь с логопедом. Взаимодействие логопеда и учителя-дефектолога состоит в следующем: выполнение дефектологом индивидуальных рекомендаций логопеда для каждого ребенка; подбор логопедом, отработка и закрепление дефектологом речевого и двигательного (ритмического)

материала; индивидуальные беседы логопеда с дефектологом методического характера.

В дошкольном образовательном учреждении данный подэтап будет осуществлять воспитатель группы на основании консультаций и индивидуальных бесед с логопедом. Взаимодействие логопеда и воспитателя заключается в построении индивидуального образовательного маршрута; индивидуальных консультациях, проводимых логопедом; отборе речевого материала для групповых занятий логопедом и реализации данного материала воспитателем, проведение вебинаров и онлайн мастер-классов для воспитателей с целью повышения их уровня знаний о профилактике речевых нарушений. В группе детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение помимо совместной работы воспитателя и логопеда, необходимо осуществлять консультативную работу логопеда с родителями, организовать стенд для родителей, на котором будут отражены пройденный материал и необходимые умения, которые родители должны закрепить дома. Взаимодействие логопеда и родителей предусматривает: выполнение родителями заданий по индивидуальным тетрадям; выполнение рекомендаций по работе с ребенком в домашних условиях; проведение бесед и лекций на темы, связанные с коррекцией речевых нарушений детей; консультирование родителей по интересующим их вопросам; вебинаров и онлайн мастер-классов для родителей с целью повышения их уровня знаний о профилактике речевых нарушений. ознакомление их с педагогической литературой. Пример вебинара для воспитателей и родителей представлен в приложении 13.

Приемы: узнавать предметы по их названию (игрушки, части тела, одежда, животные); опознавать предметы по их признакам; показывать картинки с изображением предметов или игрушек, относящихся к определенным категориям; выполнять по инструкции действия со знакомыми предметами, вербальные инструкции с адекватным использованием звукоподражаний; побуждать к высказыванию эмоциональных восклицаний, просьб; развивать произвольное

звуковое и словесное подражание; различать звукоподражания с опорой на зрительное восприятие; соотносить игрушки (картинки) с сопряженным, отраженным и произвольным звукоподражанием; различать действия, совершаемые одним объектом; побуждать к использованию слов, автоматизировать отдельные штампы коммуникативной, побудительной и вопросительной речи (дай, на, кто, иди).

На начальных этапах развития понимания речи не требуется от детей точности понимания отдельных слов: там, тут, открой — закрой. Дети должны опираться в понимании речи не на различное звуковое выражение слов, а на контекст вопроса. Вопросы, просьбы и поручения учителя-дефектолога, воспитателя в беседах должны быть направлены на выявление понимания слов, предложений при этом необходимо использовать подсказывающие жесты: «положи книгу на стол» (взрослый показывает жестом на стол).

Взрослый, используя ситуативные моменты должен называть предметы, которые будет брать ребенок, действия, которые будет совершать ребенок или взрослый с этим предметом и давать характеристику какой это предмет. Учитель-дефектолог, воспитатель должен говорить короткими предложениями, состоящими из двух-четырех слов, повторяя их два-три раза. Все слова проговаривая с естественной интонацией, без скандирования, но с акцентированием ударного слога.

Усвоение пассивного словаря будет осуществляться через проведение различных игр («В гости Зайка пришел» и др.). См. приложение 12.

Развитие экспрессивной речи включает создание потребности подражать слову взрослого. Подражательные реакции могут выражаться в любых звуковых комплексах. Необходимо создавать условия, в которых у ребенка появилось бы желание произносить одни и те же звуко сочетания, называть игрушки, знакомые предметы, действия, выражать свои желания в доступной им звуковой форме неоднократно.

Речевое подражание тесно связано с практической деятельностью ребенка (игрой, наглядной ситуацией). При этом важны эмоциональный контакт с ребенком, достаточный уровень понимания речи, устойчивости внимания, наличие подражательной мотивации, поэтому решение этих задач мы прописали ранее.

Эффективным средством развития экспрессивной речи, построенном на развитии подражания в произнесении слогов, сопровождаемом движениями, является фонетическая ритмика. Она позволяет ощутить звук кинестетически, поиграть со слогом, ввести его в ритмические сочетания.

Дети пропевали гласные с длительным плавным движением рук:

- А: широко разводим руки вперед — в стороны.
- У: плавное движение обеих рук вперед.
- О: плавное движение обеих рук в стороны – вверх.
- И: плавное движение обеих рук в стороны.
- Ы: присесть, кисти в кулачках, руки согнуты в локтях.
- Э: плавное движение рук в стороны вниз и т.д.

В формировании навыков звукопроизношения мы опирались на возможности артикуляционного аппарата ребенка и его способность четко воспринимать и воспроизводить фонемы.

Опираясь на календарно-тематическое планирование, мы разработали перспективный план, в рамках которого по трем лексическим темам развивают импрессивную, экспрессивную речь у детей раннего возраста с задержкой речевого развития и подобрали дидактические игры и упражнения, которые соответствуют тематике занятий (см. табл. 2.7.)

Таблица 2.7.

Перспективно-тематический план по развитию импрессивной и экспрессивной речи у детей раннего возраста с задержкой речевого развития

Месяц	Лексическая тема	Тема занятий	Пассивный словарь	Звукоподражания и простые слова	Простая фразы
Март	Животные	«В сказочном лесу».	Понимать названия	Му, гав-гав (ав-ав), мяу, ме-ме,	Дай му-му, нет гав-гав, ку-ку

		«Сельский дворик».	домашних и диких животных, знать обобщающие понятия, частей тела, выполнять инструкции	бе-бе, и-го-го; у-у-у, ф-ф-ф, скок-скок, киса, кот, пёс, лиса, нос, лапа и т.д.	киса и т.д.
Март	Моя семья	«Испечем оладушек». «Топни ножкой». «Вышел пальчик погулять».	Понимать и знать членов семьи, частей тела человека, знать обобщающее понятие «семья», выполнять инструкции	Мама, папа, тётя, дядя, ляля, баба, деда, нос, ухо, нога, мнём, мнем и т.д.	Дай мама, на мама, мама дома, папа там и т.д.
Апрель	Игрушки	«В гости к нам пришла кукла». «Приехала машина»	Понимать названия игрушек, называть все игрушки одним словом, выполнять инструкции	Кукла, ляля, баю-баю, ням-ням, нос, ухо, нога, би-би и т.д.	Ляля ням-ням, ляля куп-куп, ля-ля буль, ля-ля баю-баю, нет би-би (би-би-ки) и т.д.

При подборе игр и игровых упражнений необходимо сочетать игровые и коррекционно-развивающие задачи с постепенным их усложнением.

Фрагмент занятия.

Цель: учить соотносить игрушку со звукоподражанием, побуждать к произнесению звукоподражания «баю-баю», развивать слуховое внимание.

Ребенку показывают куклу, говорят, что она хочет спать и ее нужно покачать. Учитель-дефектолог (воспитатель) качает куклу, сопровождая действия звукоподражанием «баю-баю». Затем показывает игровые действия, сопровождая их эмоциональным комментарием, и побуждает ребенка к завершению аналогичных действий со звукоподражанием. Занятие представлено в приложении 14.

Целью заключительного этапа является определение эффективности педагогической технологии предупреждения отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития. Задачей этого этапа

соответственно является, закрепление полученных результатов. Для определения эффективности педагогической технологии можно использовать комплекс диагностических заданий, представленных нами в п. 2.1. При выявлении несформированности каких-либо компонентов речевой системы необходимо вносить коррективы в педагогическую технологию с целью усовершенствования работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития.

Разработанная педагогическая технология, предполагает поэтапность предупреждения отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого, учитывает взаимосвязь сформированности эмоционально-волевой, познавательной и речевой сфер, включает различных специалистов и родителей, взаимодействие которых способствует предупреждению речевых нарушений, содержание коррекционной-педагогической работы на трех этапах, разработано с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей раннего возраста.

Таким образом, сформированность и взаимодействие речевых, познавательных и социально-эмоциональных направлений способствует полноценному речевому развитию.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Исходя из особенностей речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития в основу нашей диагностики легло изучение взаимодействия психофизиологических, языковых и когнитивных компонентов.

Исследование речевого развития детей раннего возраста мы проводили в три этапа, изучая социально-эмоциональное развитие детей раннего возраста, импрессивную и экспрессивную речь, познавательное развитие

Результаты экспериментального исследования показали, что при изучении отношения детей раннего возраста к взрослым (социально-эмоциональной сферы) мы выявили, что большинство детей, посещающих дошкольное образовательное

учреждение (65%), улыбались, смеялись в ответ на обращение и доброжелательное отношение взрослого; дети самостоятельно стремились установить контакт со взрослым; проявляли интерес к взрослым (знакомым и посторонним), наблюдали за их действиями; с любопытством реагировали на появление постороннего взрослого в группе. У большинства детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка (58%), менялся фон настроения: от положительных к отрицательным эмоциям или наоборот; дети самостоятельно не устанавливали контакт со взрослым, шли на контакт, только при стимуляции со стороны взрослого; дети плакали и в некоторых случаях проявляли агрессию в ответ на доброжелательное отношение постороннего взрослого; при появлении постороннего взрослого в группе реагировали тревожно и насторожено.

Результаты изучения восприятия и понимания детьми раннего возраста речи окружающих позволили нам выявить, что у большинства детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка (51%) и детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение (49%) выявлен средний уровень восприятия и понимания речи взрослых, т.е. дети выполняли действия и поручения, если они подкреплялись жестом или показом взрослого, а также если эти действия были ранее разучены.

Результаты исследования собственно речевого развития (экспрессивной речи) позволяют нам сделать, что дети, воспитывающихся в специализированном доме ребенка и посещающих дошкольное образовательное учреждение, показали схожие результаты собственно речевого развития. Большинство детей (75%) и (67%) соответственно, либо не отвечали на вопросы, либо произносили звукокомплексы или часть слова при повторении за взрослым, активно использовали невербальные средства общения.

Результаты изучения познавательного развития позволяют сделать вывод о том, что у детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение (48%), сформирован интерес к окружающему предметному миру, игра носит

самостоятельный характер и представлена разнообразными действиями при этом отмечается оречевление игры, сформированы представления о форме и величине предметов, потребность в совместной игре как со взрослыми, так и со сверстниками. У большинства детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка (48%), не сформирован интерес к окружающему миру, к действиям с предметами, нет потребности в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, не сформированы представления о форме и величине предметов, игровые действия носят манипулятивный характер, игры не оречевляют.

Таким образом, 50% детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение, имеют средний уровень речевого развития. Для них характерны: кратковременный интерес к окружающему миру, отсутствие самостоятельной инициативы к совместной игре, понимание и выполнение словесных инструкций взрослого, подсказанные жестами, наличие в речи звукоподражательных и облегченных слов, нарушение слоговой структуры слова, отсутствие восклицательной интонации, использование невербальных средств общения, оречевление игры после стимуляции взрослого. На низком уровне находится 59% детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка. Для этих детей характерно: отсутствие заинтересованности в контакте со взрослыми и сверстниками, снижение познавательной активности, упрощение эмоциональных проявлений, нарушение понимания обращенной речи, в речи отмечаются звукокомплексы, заменяющими слова, не включение в совместную игру с взрослым, однообразные игровые действия однообразны, которые они не сопровождают речью.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что у детей с задержкой речевого развития нарушена не только понимаемая и активная речь, но и социально-эмоциональное и познавательное развитие. У детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка, помимо речевых нарушений имеет место нарушение социально-эмоционального и познавательного развития. А у детей, посещающих дошкольное образовательное учреждение, нарушено

познавательное развитие вместе с речевым. Поэтому при планировании работы с данными группами детей необходимо развивать не только речь, но и познавательные процессы и социально-эмоциональное взаимодействие со взрослым.

По результатам экспериментального исследования, в основу проектирования педагогической технологии были положены ведущие принципы ведущие принципы коррекционно-педагогической работы с детьми раннего возраста с задержкой речевого развития. Разработанная нами технология предупреждения отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития, которая включает диагностический, основной, заключительный этапы. Основной этап в свою очередь этап делится на 2 подэтапа - подготовительный и деятельностный. На каждом этапе учитываются возрастные и индивидуальные детей раннего возраста, а также взаимосвязь между уровнем сформированности эмоционально-волевого, познавательного и речевого направления.

Результатом данной работы является преодоление отклонений речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Процесс речевого развития определяется поэтапным взаимодействием психофизиологических, речевых и познавательных компонентов, о чем свидетельствуют исследования многих ученых.

Выявлены условия, которые влияют на полноценное речевое развитие. Нарушение данных условий способствует возникновению отклонений в речевом развитии. Поэтому более ранняя диагностика, построенная с учетом трех вышеперечисленных компонентов, способствует выявлению детей группы риска уже в раннем возрасте и предупреждению отклонений в речевом развитии.

В ходе экспериментального исследования нами было выявлено, что у детей раннего возраста с задержкой речевого развития нарушено развитие импрессивной и экспрессивной речи, а также у детей, воспитывающихся в специализированном доме ребенка были выявлены нарушения в социально-эмоциональном и познавательном развитии.

Нами разработана и научно обоснована педагогическая технология предупреждения отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития, которая состоит из трех направлений: социально-эмоционального (развитие отношения детей к взрослым); познавательного

(развитие слухового и зрительного восприятия, мелкой моторики представлений о величине, форме и цвете) и предметно-практической деятельности (развитие разнообразных игровых последовательных действий); речевого: импрессивной (развитие понимания отдельных слов, действий, обобщающих понятий) и экспрессивной (развитие произношения частей речи и фразовой речи) речи. И включает в себя три этапа: диагностический, основной, заключительный этапы. Основной этап в свою очередь этап делится на 2 подэтапа - подготовительный и деятельностный. На каждом этапе учитываются возрастные и индивидуальные детей раннего возраста.

Цель технологии предупреждение отклонений речевого развития детей раннего возраста с задержкой речевого развития. В основу педагогической технологии были положены следующие принципы и подходы: единство диагностики и коррекции, деятельностный подход, комплексность, развитие, связь речи с другими сторонами психического развития, индивидуальный подход, доступность, наглядность, опора на кинетическую афферентацию.

В результате педагогическая технология предупреждения отклонений речевого развития у детей раннего возраста с задержкой речевого развития позволит в сензитивный период психического развития устранить нарушения социально-эмоционального и познавательного развития, и предупредить нарушения речи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесян, Р.Д. Программа первого года коррекционной работы с трехлетними детьми, имеющими системное недоразвитие речи / Р.Д. Аванесян, О.А. Румянцева, О.Б. Сизова. – СПб., 2001. – С. 4 – 13.
2. Анохин, П.К. Очерки по физиологии функциональных систем [Текст] / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 225 с.
3. Анохин, П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности [Текст] / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1979. – 454 с.
4. Антонов, А.И. Микросоциалотия семьи (методология исследования структур и троцессов) Учебн. Пособие для вузов [Текст] /А.И Антонов. – М.: Издательский дом «NotaBene», 1998. — 360 с.
5. Аркин, А.Е. Ребенок в дошкольные годы [Текст] / Под ред. А.В. Запорожца, В.В. Давыдова. – М: Просвещекме, 1967. – 445 с.
6. Баенская, Е.Р. Мы: общение и речь взрослого с младенцем: Книга для родителей [Текст] / Е.Р. Баенская, Ю.А. Разенкова, И.А. Выродова. – М.: Полиграф сервис, 2002. – 132 с.
7. Бельтюков, В.И. Саморазвитие неживой и живой природы / В.И. Бельтюков – М.: ПОЛИГРАФ СЕРВИС, 1997. – С. 90–106.

8. Бернштейн, Н.А. Биомеханика и физиология движений: Избранные психологические труды [Текст] / Под ред. В.П. Зинченко. 2-е изд., – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. – 688 с.
9. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность [Текст] / под ред. О. Г. Газенко; изд. Подгот. И.М. Фейгенберг; редкол.: А.А. Баев (пред.) и др.; АН СССР. – М.: Наука, 1990. – 494 с.: 1 л. Портр., ил. – (Классики науки). – Библиогр.: с. 480-487. – Имен. Указ.: с.488-491.
10. Бизюк, А.П. Основы нейропсихологии [Текст] / А.П. Бизюк. – СПб.: Речь, 2005. – С. 159-163.
11. Богомазов, Г.М. Современный русский литературный язык: Фонетика: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений [Текст] / Г.М. Богомазов. – М.: Гуманит. Изд. Центр «ВЛАДОС», 2001. – С. 15 – 86.
12. Бодуэн де Куртенэ, И.А. Введение в языковедение [Текст] / И.А. Бодуэн де Куртенэ. – М.: Едит. УРСС, 2004. – 320 с.
13. Бойков, Д.И. Учимся дружить. Развиваем навыки коммуникации у детей 5-7 лет: Учебно-методическое пособие [Текст] / Д.И. Бойков, С.В. Бойкова. – М.: «КАРО», 2015.
14. Ветрова, В.В. Влияние прослушивания речи взрослых на вербальное развитие детей раннего возраста: автореф. Канд. пед. наук. – М., 1975. – 24 с.
15. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка [Текст] / Е.Н. Винарская. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.
16. Волосовец, Т.В. Состояние и перспективы развития системы ранней помощи детям в России // Дефектология. – 2003. – №4. – С. 4 – 7.
17. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2008. – 462 с.
18. Галигузова, Л.Н. Ступени общения: от года до семи лет. [Текст] / Л.Н. Галигузова, С.Ю. Мещерякова, Е.О. Смирнова. – М.-1992. – 143 с.

19. Гаркуша, Ю.Ф. Диагностика и коррекция задержки речевого развития детей 2 — 2,5 лет. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология: монографический сборник [Текст] / Ю.Ф. Гаркуша. — М.: «Прометей» МПГУ, 2005. — с.248 -252.
20. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. — М.: АПН РСФСР, 1961. — 472 с.
21. Глухов, В.П. Основы психолингвистики: учеб. Пособие для студентов педвузов [Текст] / В.П. Глухов. — М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.
22. Горелов, И.Н. Невербальные компоненты коммуникации [Текст] / ред. В. Н. Ярцева; предисл. В. И. Карасика. Изд. 4-е — М.: Либроком, 2009. — 112 с.
23. Громова, О.Е. Формирование начального детского лексикона в условиях направленного коррекционно-развивающего обучения: дис. канд. пед. наук: 13.00.03. — М., 2003. — 182 с.
24. Дунайкин, М.Л. Нейропсихологический анализ нарушений психического развития детей первого года жизни с перинатальным поражением мозга: дисс...канд.психол.наук. — М., 2002. — 175 с.
25. Елагина, М.Г. Почему ребенок не говорит / М.Г. Елагина. — М.: Дошкольное воспитание. — 1988. — №4. — С. 44 — 53.
26. Жинкин, Н.И. Язык — речь — творчество. (Избранные труды) [Текст] / Под ред. С.И. Гиндина — М.: Лабиринт, 1998. — С.321.
27. Жукова, Н.С. Если ваш ребенок отстает в развитии [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова. — М.: Медицина, 1993. — С. 112.
28. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст] / И.А. Зимняя. — М: Московский Психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — С.32-67.
29. Ковшиков, В.А. Экспрессивная алалия [Текст] / В.А. Ковшиков. М.: Институт общегуманитарных исследований, В. Секачев, 2001. — С. 31.

30. Кривовяз, И.С. Психолого-педагогическое изучение детей младшего дошкольного возраста с недоразвитием речи и некоторые аспекты коррекционной работы с ними // Дефектология. – 1995. – №6. – С. 55 – 62.
31. Кожина, М.Н. К функциональной стилистики [Текст] / М.Н Кожина. – Пермь, 1968. – 216 с.
32. Лалаева, Р.И. Взаимосвязь в развитии интеллекта и языковой способности у детей при нормальном и нарушенном онтогенезе / Р.И Лалаева // Логопедия. 2005. – №1 – С. 5 – 11.
33. Лауткина, С.В. Логопсихология [Текст] / С.В. Лауткина. – Витебск: ВГУ им. П. М. Машерова, 2007. – 150 с.
34. Левина, Р.Е. Вопросы патологии речи [Текст] / Под ред. Э.А. Бабаяна, М.С. Лебединского и др. – Харьков, МЗ УССР, 1959. – С. 23 – 27.
35. Леонтьев, А.А. Основы Психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл; СПб: Лань, 2003. – 287 с.
36. Лепская, Н.И. Язык ребенка. Онтогенез речевой коммуникации [Текст] / Н.И. Лепская. Издательство: «Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)», 2013. – 151 с.
37. Лисина, М.И. Общение, личность и психики ребенка [Текст] / М.И. Лисина. – М.: МПСИ, 2001. – 384 с.
38. Локтева, Е.В. Формирование социально-коммуникативных навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития: автореферат дисс. канд. мед. наук / Е. В. Локтева. – М: 2007. – 21 с.
39. Лопатина, Л.В. Система дифференцированной коррекции фонетико-фонематических нарушений у дошкольников со стертой дизартрией: автореф. Дис. . . на соискание ученой степени д.п.н. – СПб., 2005. – 39 с.
40. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст] / Под ред. ЕД. Хомской. 2-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
41. Люблинская, А.А. Очерки психического развития ребенка. (Ранний и дошкольный возраст) [Текст] / А.А. Люблинская. – М., 1959. – 546 с.

42. Ляксо, Е.Е. Развитие речи малыша [Текст] / Ред. А.С. Батуева. – М.: Айрис-пресс, 2003. – 205с.
43. Ляпидевский, С.С. Невропатология. Естественнонаучные основы специальной педагогики: Учеб. Для студ. Высш. Учеб. Заведений [Текст] / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – С. 101-106.
44. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Под ред. А.Г. Московкиной. – М.: Классике Стиль, 2003. – 320 с.
45. Матвеева, Н.Н. Психологические условия изучения и коррекции задержки развития в раннем возрасте: дисс. канд. псих. наук / Н.Н. Матвеева. – М.: РГБ, 2003. – 245 с.
46. Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Текст] / сост. И общ. Ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.
47. Оноприйчук, Е.И. Специфические расстройства речи у детей, эффективность кортексина [Текст] / Е.И. Оноприйчук, Ю.А. Треймут, Н.В. Иванова. – СПб.: Наука, 2005. – С. 58 – 67.
48. Орлянская, Р.Р. Педагогические условия развития речевой активности детей раннего возраста в домах ребенка диссертация: дисс. канд.пед.наук / Р.Р. Орлянская. – М.: РГБ, 2010. – 194 с.
49. Павлов, И.П. Избранные сочинения [Текст] / И.П. Павлов. – М.: Эксмо, 2015. – 356 с.
50. Пауль, Г. Принципы истории языка [Текст] / Г. Пауль. – М.: Наука, 1971. – 232 с.
51. Покровская, Ю.А. Дефиниция «Задержка речевого развития» в современной логопедии / Ю.А. Покровская. – М.: ЛОГОМАГ, 2013 – С.211-218.
52. Потебня, А.А. Мысль и язык [Текст] / А.А. Потебня. – М.: Лабиринт, 1999. – 270 с.

53. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка: Пер. с франц [Текст] / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-пресс, 1994. – 526 с.

54. Разенкова, Ю.А. Профилактика, раннее выявление и ранняя комплексная помощь детям с отклонениями в развитии: обще приоритетное направление в развитии [Текст] / Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: Академия, 2004. С.345 – 352.

55. Реформатский, А.А. Введение в языковедение [Текст] / Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 536 с.

56. Рыбников, Н.А. Язык ребенка [Текст] / Н.А. Рыбников. – М.: Педологическая б-ка, 1920. – 34 с.

57. Румянцева, О.А. Начальный этап коррекционной работы с неговорящими детьми / О.А. Румянцева, Н.Е. Старосельская. – СПб.: Образование, 2001. – С. 20 – 24.

58. Рыскина, В.Л. Оптимизация речевого взаимодействия матери и ребенка как один из способов языкового развития ребенка раннего возраста [Текст] / Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сборник // В.Л. Рыкина – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 116 – 118.

59. Садовникова, Л.Г. Дифференциальная диагностика и направление коррекционной работы с детьми, имеющими смешанную патологию развития / Л.Г. Садовникова. – СПб., 2001. – С. 24 – 29.

60. Сахарный, Л.В. Словообразование в речевой деятельности (образование и функционирование производного слова в русском языке): автореф. Дисс. докт. фил. Наук. – Л., 1980. – 315 с.

61. Семенович, А.В. Введение в нейропсихологию детского возраста [Текст] / А.В. Семенович. – М.: Генезис, 2005. – 319 с.

62. Соссюр, Фердинанд де. Курс общей лингвистики: Пер. с фр. [Текст] / Под ред. И с примеч. Р.И. Шор / Фердинанд де Соссюр. – Изд. 2-е. стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

63. Стребелева, Е.А. Коррекционно-воспитательная работа с детьми раннего возраста, имеющими нарушения в развитии / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 1996. – №4. – С. 75-83.
64. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О.С. Ушакова. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. – 240 с.
65. Ушакова, Т.Н. Психоллингвистика: Учебник для вузов [Текст] / Под ред. Т.Н. Ушаковой. – М.: Пер Сэ, 2006. – 416 с.
66. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 224 с.
67. Хомский, Н. Язык и мышление [Текст] / Н. Хомский. – М.: МГУ, 1972. – 122 с.
68. Цветкова, Л.С. Нейропсихология и афазия: новый подход [Текст] / Л.С. Цветкова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2001. – С. 140-162.
69. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений [Текст] / С.Н. Цейтлин. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
70. Чиркина, Г.В. К проблеме раннего распознавания и коррекции отклонений речевого развития у детей [Текст] / Г.В. Чиркина. – М.: ИКП РАО, 1999. – С. 148-150.
71. Шереметьева, Е.В. Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста: дисс. канд. пед. наук / Е.В. Шереметьева. – М.: РГБ, 2007. – 288 с.
72. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. – М.: Учпедгиз, 1974. – 198 с.
73. Bruner, J.S. Child's talk / J.S. Bruner. – Cambridge: Cambridge University Press, 1983 – P. 4742.

74. Skinner, B.S. Verbal behavior/ B.S. Skinner. – New York: Appleton – Century – Crofts, 1957. – P. 81.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Список детей экспериментальной группы

И.Ф. ребенка	Возраст	Заключение логопеда
1. Миша К.	2 года 11 мес.	ЗРР
2. Надя М.	2 года 9 мес.	ЗРР
3. Юля Х.	2 года 6 мес.	ЗРР
4. Сережа Г.	2 года 10 мес.	ЗРР
5. Витя Б.	2 года 11 мес.	ЗРР
6. Саша З.	2 года 8 мес.	ЗРР
7. Рома Ч.	2 года 10 мес.	ЗРР
8. Наташа С.	2 года 8 мес.	ЗРР
9. Юра К.	2 года 11 мес.	ЗРР
10. Маша Г.	2 года 8 мес.	ЗРР
11. Максим Г.	2 года 7 мес.	ЗРР
12. Матвей Л.	2 года 7 мес.	ЗРР

Список детей контрольной группы

И.Ф. ребенка	Возраст	Заключение логопеда
1. Максим В.	2 года 11 мес.	ЗРР

2. Варя Д.	2 года 11 мес.	ЗРР
3. Аня И.	2 года 8 мес.	ЗРР
4. Катя К.	2 года 9 мес.	ЗРР
5. Маша К.	2 года 11 мес.	ЗРР
6. Сережа К.	2 года 9 мес.	ЗРР
7. Давид Б.	2 года 11 мес.	ЗРР
8. Максим О.	2 года 6 мес.	ЗРР
9. Саша Р.	2 года 7 мес.	ЗРР
10. Андрей С.	2 года 10 мес.	ЗРР
11. Антон Ш.	2 года 11 мес.	ЗРР
12. Кирилл М.	2 года 10 мес.	ЗРР

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Уровень каждого ребенка экспериментальной группы по отношению к взрослым

1 серия	
И.Ф. ребенка	Уровень
1. Миша К.	I уровень
2. Надя М.	II уровень
3. Юля Х.	II уровень
4. Сережа Г.	I уровень
5. Витя Б.	II уровень
6. Саша З.	III уровень
7. Рома Ч.	III уровень
8. Наташа С.	II уровень
9. Юра К.	II уровень
10. Маша Г.	II уровень
11. Максим Г.	III уровень
12. Матвей Л.	II уровень

Уровень каждого ребенка контрольной группы по отношению к взрослым

1 серия	
И.Ф. ребенка	Уровень

1. Максим В.	II уровень
2. Варя Д.	I уровень
3. Аня И.	I уровень
4. Катя К.	I уровень
5. Маша К.	II уровень
6. Сережа К.	I уровень
7. Давид Б.	III уровень
8. Максим О.	II уровень
9. Саша Р.	I уровень
10. Андрей С.	I уровень
11. Антон Ш.	I уровень
12. Кирилл М.	I уровень

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Результаты восприятия и понимания речи взрослого детьми экспериментальной группы

И.Ф. ребенка	Здания					Уровень
	1	2		3		
		1 вариант	2 вариант	1 вариант	2 вариант	
1.Миша К.	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	I уровень
2.Надя М.	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	II уровень
3. Юля Х.	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	0 баллов	II уровень
4. Сережа Г.	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	I уровень
5. Витя Б.	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	I уровень
6. Саша З.	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	0 баллов	II уровень
7. Рома Ч.	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	II уровень
8. Наташа С.	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	0 баллов	II уровень
9. Юра К.	1 балл	1 балл	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
10. Маша Г.	2 балла	1 балл	1 балл	0 баллов	0 баллов	III уровень
11. Максим Г.	2 балла	1 балл	1 балл	1 баллов	0 баллов	II уровень
12. Матвей Л.	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	II уровень

Результаты восприятия и понимания речи взрослого детьми контрольной группы

И.Ф. ребенка	Здания					Уровень
	1	2		3		
		1 вариант	2 вариант	1 вариант	2 вариант	
1. Максим В.	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	II уровень
2. Варя Д.	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	I уровень
3. Аня И.	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	I уровень
4. Катя К.	2 балла	2 балла	2 балла	2 балла	1 балл	I уровень
5. Маша К.	2 балла	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	II уровень
6. Сережа К.	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	II уровень
7. Давид Б.	1 балл	1 балл	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
8. Максим О.	2 балла	1 балл	1 балл	0 баллов	0 баллов	III уровень
9. Саша Р.	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	0 баллов	II уровень
10. Андрей С.	2 балла	2 балла	2 балла	2 балл	1 балл	I уровень
11. Антон Ш.	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	0 баллов	II уровень
12. Кирилл М.	2 балла	1 балл	1 балл	1 балл	0 баллов	II уровень

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты собственно речевого развития детей экспериментальной группы

И.Ф. ребенка	Здания				Уровень
	1	2	3	4	
1. Миша К.	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	II уровень
2. Надя М.	1 балл	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
3. Юлия Х.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
4. Сережа Г.	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	II уровень
5. Витя Б.	1 балл	1 балл	1 балл	0 баллов	II уровень
6. Саша З.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
7. Рома Ч.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
8. Наташа С.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
9. Юра К.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
10. Маша Г.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
11. Максим Г.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
12. Матвей Л.	1 балл	1 балл	0 баллов	0 баллов	III уровень

Результаты собственно речевого развития детей контрольной группы

И.Ф. ребенка	Здания	Уровень
--------------	--------	---------

	1	2	3	4	
1. Максим В.	1 балл	1 балл	0 баллов	0 баллов	III уровень
2. Варя Д.	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	II уровень
3. Аня И.	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	II уровень
4. Катя К.	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	II уровень
5. Маша К.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
6. Сережа К.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
7. Давид Б.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
8. Максим О.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
9. Саша Р.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
10. Андрей С.	1 балл	1 балл	1 балл	1 балл	II уровень
11. Антон Ш.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень
12. Кирилл М.	0 баллов	0 баллов	0 баллов	0 баллов	III уровень

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Уровень каждого ребенка экспериментальной группы по познавательному развитию

3 серия	
И.Ф. ребенка	Уровень
1. Миша К.	I уровень
2. Надя М.	II уровень
3. Юлия Х.	III уровень
4. Сережа Г.	II уровень
5. Витя Б.	II уровень
6. Саша З.	II уровень
7. Рома Ч.	III уровень
8. Наташа С.	III уровень
9. Юра К.	III уровень
10. Маша Г.	III уровень
11. Максим Г.	III уровень
12. Матвей Л.	II уровень

Уровень каждого ребенка контрольной группы по познавательному развитию

3 серия

И.Ф. ребенка	Уровень
1. Максим В.	II уровень
2. Варя Д.	I уровень
3. Аня И.	I уровень
4. Катя К.	I уровень
5. Маша К.	I уровень
6. Сережа К.	I уровень
7. Давид Б.	III уровень
8. Максим О.	III уровень
9. Саша Р.	II уровень
10. Андрей С.	I уровень
11. Антон Ш.	II уровень
12. Кирилл М.	II уровень

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Уровень речевого развития детей экспериментальной группы

И.Ф. ребенка	Серия				Уровень
	1	2		3	
		1 блок	2 блок		
1.Миша К.	I уровень	I уровень	II уровень	I уровень	I уровень
2.Надя М.	II уровень	II уровень	III уровень	II уровень	II уровень
3. Юлия Х.	II уровень	II уровень	III уровень	III уровень	III уровень
4. Сережа Г.	I уровень	I уровень	II уровень	II уровень	II уровень
5. Витя Б.	II уровень	I уровень	II уровень	II уровень	II уровень
6. Саша З.	III уровень	II уровень	III уровень	II уровень	III уровень
7. Рома Ч.	III уровень	II уровень	III уровень	III уровень	III уровень
8. Наташа С.	II уровень	II уровень	III уровень	III уровень	III уровень
9. Юра К.	II уровень	III уровень	III уровень	III уровень	III уровень
10. Маша Г.	II уровень	III уровень	III уровень	III уровень	III уровень
11. Максим Г.	III уровень	II уровень	III уровень	III уровень	III уровень
12. Матвей Л.	II уровень	II уровень	III уровень	II уровень	II уровень

Уровень речевого развития детей контрольной группы

И.Ф. ребенка	Серия				Уровень
	1	2		3	
		1 блок	2 блок		
1. Максим В.	II уровень	II уровень	III уровень	II уровень	II уровень
2. Варя Д.	I уровень	I уровень	II уровень	I уровень	I уровень
3. Аня И.	I уровень	I уровень	II уровень	I уровень	I уровень
4. Катя К.	I уровень	I уровень	II уровень	I уровень	I уровень
5. Маша К.	II уровень	II уровень	III уровень	I уровень	II уровень
6. Сережа К.	I уровень	II уровень	III уровень	I уровень	II уровень
7. Давид Б.	III уровень	III уровень	III уровень	III уровень	III уровень
8. Максим О.	II уровень	III уровень	III уровень	III уровень	III уровень
9. Саша Р.	I уровень	II уровень	III уровень	II уровень	II уровень
10. Андрей С.	I уровень	I уровень	II уровень	I уровень	I уровень
11. Антон Ш.	I уровень	II уровень	III уровень	II уровень	II уровень
12. Кирилл М.	I уровень	II уровень	III уровень	II уровень	II уровень

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Кукольные спектакли, направленные на формирование положительного эмоционального отношения к содержанию занятий, предлагаемых взрослым.

«Заюшкина избушка»

Задачи: создать условия для активного восприятия детьми эмоционально-насыщенного материала, формировать положительное отношение к содержанию занятий.

Материальное обеспечение: ширма, куклы (заяц, медведь, лиса) и декорации (дом, куст) к спектаклю.

Ход спектакля:

Дети приглашаются в комнату, где оборудовано место для показа кукольного спектакля. Декорации на ширме обозначают, что действие спектакля происходит на лесной поляне.

В начале Заяц здоровается с детьми.

Потом разыгрывается начало сказки «Заюшкина избушка»: Лиса выгоняет из дома Зайца. Заяц идет по поляне и плачет:

- Ой, бедный я, несчастный! Самый слабый я зверь в лесу, любой меня обидеть может. Вот и Лиса обидела – выгнала меня из дома. Что теперь делать не знаю!

Появляется Медведь и говорит:

- Что с тобой приключилось, Зайка? Кто тебя обидел?

- Построил я домик, стал там жить-поживать, а Лиса меня из моего же дома и выгнала!

- Ох, и непорядок у нас в лесу! Пойдем-ка разберемся с проказницей Лисой, пусть себе новый дом построит и живет там сколько хочет!

Заяц и Медведь направляются к домику, в котором спряталась Лиса. Медведь и говорит:

- А ну-ка, Лиса! Отворяй дверь по-хорошему, а если непустишь меня, сам дверь открою и тебя выгоню!

В ответ тишина. Медведь еще раз обращается к Лисе, только в домике очень тихо. Тогда Медведь подходит к домику, кладет свою лапу на крышу дома, дом разваливается, из-под обломков выскакивает Лиса, убегает и кричит:

- Ну, Медведь и рассмешил! Пошел Зайка выручать из беды, а сам же ему дом и сломал! Побегу Волку расскажу, вот смеху-то будет!

Заяц начинает плакать:

- Ах, что же делать! Ведь уже осень наступила, скоро холода придут, а у меня крыши над головой нет. Вот беда так беда! Не успею я к зиме новую избушку смастерить...

Медведь вздыхает:

- Извини, Заяц! Хотел, как лучше сделать, а вышло все, наоборот! Виноват! Но ты не грусти, походи к своим лесным соседям – Белку, Ежику, Мышке, может быть до весны они тебя приютят, а там и свой построишь. А я пойду, дел еще у меня много!

Медведь уходит.

Заяц плачет:

- Ничего не поделать, пойду поищу себе крышу над головой у своих лесных зверей!

Заяц прощается с детьми, машет им рукой.

Представление заканчивается.

«В поисках дома»

Задачи: создать условия для активного восприятия детьми эмоционально-насыщенного материала, формировать положительное отношение к содержанию занятий.

Материальное обеспечение: ширма, кукла (заяц, белка, ёж, мышка) и декорации (дерево с дуплом, куст, пенек, пригорок) к спектаклю.

Ход спектакля:

Дети сидят перед столом с ширмой и вместе с воспитателем зовут зайца:

- Заяц приходи! Мы тебя ждем!

Появляется Заяц, здоровается с каждым ребенком по имени. Дети подходят к нему, пожимают ему лапку. Дальше Заяц предлагает детям посмотреть, что же произошло с ним дальше.

Действие спектакля происходит на лесной полянке. Заяц говорит:

- Ой, бедный я, несчастный! Самый слабый я зверь в лесу, любой меня обидеть может. Вот и Лиса обидела – выгнала меня из дома. Пошел просить помощи у Медведя, он Лису из дома выгнал, да сам дом ломал! Пойду, попрошу меня приютить Белку!

Появляется дерево с дуплом. Из дупла выглядывает Белка:

- Привет Зайка, что случилось у тебя?

- Здравствуй, Белочка! Беда у меня приключилась: дом мой сломан, жить мне негде. Может, пустишь меня к себе на зиму, а придет весна, я себе новый дом построю!

- Конечно, Зайка! Заходи! Вдвоем нам веселей жить зимою будет! Давай-ка, забирайся ко мне на дерево, здесь в дупле и тепло и уютно.

Заяц пытается забраться на дерево, но это у него не получается.

Вздыхая он говорит:

- Нет, Белка! Не могу я с тобой жить, уж больно высоко ты живешь. А я по деревьям лазать не умею, только по травке прыгать могу. Спасибо тебе за помощь, только пойду я к Мышке в норку попрошусь, она ведь под землей живет.

Заяц уходит. Появляется пригорок с норкой. Из норки выглядывает Мышка и говорит:

- Привет Зайка, что случилось у тебя?

- Здравствуй, Мышка! Беда у меня приключилась: дом мой сломан, жить мне негде. Может,пустишь меня к себе на зиму, а придет весна, я себе новый домик построю! К Белке просился, да уж очень высоко она живет!

- Конечно, Зайка! Заходи! Вдвоем нам веселей жить зимой будет! Давай-ка, забирайся ко мне в норку, здесь тепло и уютно!

Заяц пытается пролезть в норку к Мышке, но это у него не получается. Вздыхая, он говорит:

- Нет, Мышка! Не могу я с тобой жить, уж больно маленький у тебя дом! Никак мне к тебе в норку не забраться, ты такая маленькая и норка у тебя тоже маленькая. Пойду к Ёжику схожу, может быть, он меня приютит?

Заяц уходит. Появляется куст на пригорке. Из-за куста выглядывает Ёжик и говорит:

- Привет Зайка, что случилось у тебя?

- Здравствуй, Ёжик! Беда у меня приключилась: дом мой сломан, жить мне негде. Может,пустишь меня к себе на зиму, а придет весна, я себе новый домик построю! К Белке просился, да уж очень высоко она живет, у Мышки норка мала для меня...

- Конечно, Зайка, заходи! Вдвоем нам веселей жить зимой будет!

Заяц и Ёжик скрываются за кустом. Вдруг слышится крик Зайца:

- Ой-ой-ой! Больно, как больно!

Заяц выскакивает из-за куста и плачет, за ним появляется Ёжик и говорит:

- Что случилось, почему ты так кричишь, почему плачешь?
 - Ты меня своими иголками так больно уколол, до сих пор лапка болит!
 - Уж, извини меня, Зайка! Я же не специально! Просто шубка у меня такая колючая.

- Ёжик, не могу я у тебя остаться, уж больно ты колючий...Только вот к кому мне еще пойти, даже и не знаю!

- Послушай, Зайка! А ты пойд-ка к Медведю, ведь у него берлога большая, места всем хватит, шубка у него мягкая, да и не на дереве находится! Мой тебе совет отправляйся к нему, может, он тебя приютит.

Заяц так и сделал. Прощается с детьми и машет рукой.

Представление заканчивается.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Кукольные спектакли, направленные на установление положительной мотивации к процессу общения со взрослым.

«Котик и клубочки»

Задачи: Развивать тонкие движения пальцев рук детей, способствовать развитию слухового восприятия на примере опознания неречевых звуков, практиковать детей в различении основных цветов, формировать положительную мотивацию на процесс общения со взрослым, включать детей в речевое общение с игрушкой-собеседником.

Материальное обеспечение: ширма, кукольная игрушка «Заяц», клубок перепутанной пряжи красного, синего цветов, палочки, три звучащих предметов (погремушка, резиновая игрушка-пищалка, колокольчик).

Подготовительная работа: использование в свободной деятельности игр типа «Узнай по звучанию предмет», а также рисование нитками на фланелеграфе, проведение бесед воспитателем с детьми группы.

Ход:

Дети сидят перед столом с ширмой и кричит:

- Заяц, приходи скорей! Мы тебя ждем!

Заяц появляется и рассказывает:

- Ко мне вчера пришел мой хороший друг Котик за помощью. С ним приключилась беда: он нашел бабушкины нитки и стал с ними играть, да так заигрался, что не заметил, как все нитки перепутались. Он пытался их распутать, да еще больше все запутал, вот и прибежал ко мне, чтобы я ему помог все исправить. А я ему помочь не сумел. Но зато у меня есть такие хорошие друзья, как вы. Помогите Котику привести в порядок нитки, а то его Бабушка из дома может выгнать.

- Ну, что ребята! Поможем Зайке и Котику?

Дети отвечают...

Дети подходят к столу и начинают распутывать нитки. Когда все нитки отделены друг от друга, Заяц предлагает детям отдохнуть, поиграть в игру «Угадай по звуку». Он объясняет детям правила игры, показывает им предметы и демонстрирует их звучание. После чего прячет все предметы за ширму и начинает играть. Каждый ребенок по одному разу участвует в игре. Воспитатель обращается к детям:

- Ребята, давайте уж доделаем до конца! Пока вы играли, я подыскала палочки, на которые можно накрутить нитки. Давайте сделает это?

Дети соглашаются...

- Кому красную нитку? Иди, бери со стола палочку с красной ниткой.

- Кому синюю нитку? Пойди, возьми со стола палочку с синей ниткой.

Когда у каждого ребенка в руках находится по палочке с ниткой, воспитатель говорит:

- А теперь мы будем наматывать нитки на палочки. Посмотрите, как это буду делать я, и попробуйте то же самое сделать сами.

Пока дети решают практическую задачу, воспитатель отходит в сторону и издали наблюдает за действиями детей, замечает их трудности, оценивает их возможности. Через некоторое время он говорит:

- Ребята, я всегда могу вам помочь! Кому нужна моя помощь, попросите меня!

Когда работа закончена, Заяц спрашивает у детей:

- Ребята, эх и сложная у вас была работа! Трудно вам было? Кому было трудно? А вам было интересно?

Дети отвечают...

- А мы с Котиком никогда так бы не сделали. Вот как Котик обрадуется, когда увидит, что все нитки распутаны, да по палочкам намотаны. Вы, ребята, - молодцы! Я скорее побегу, его обрадую, а то он там сидит, наверное, плачет, а ведь уже радоваться можно! Спасибо вам, ребята! Вы – настоящие друзья, не оставили нас в беде! Но теперь побегу, поспешу!

Заяц прощается с детьми. Каждому подает лапку, каждого называет по имени, еще раз благодарит.

«Бабушкины бусы»

Задачи: Развивать тонкие движения пальцев рук детей, способствовать развитию активного восприятия зрительных стимулов, практиковать детей в различении величины (большой-маленький), включать детей в речевое общение с игрушкой-собеседником, формировать у детей положительную мотивацию в обращении ко взрослому.

Материальное обеспечение: ширма, кукольная игрушка «Заяц», большие и маленькие пуговица, тарелочки, шнурки разных размеров (короткие и длинные).

Подготовительная работа: работа с мелкими предметами, проведение бесед воспитателем с детьми группы.

Ход:

Дети сидят за столом с ширмой и зовут:

- Заяц, приходи скорей! Мы тебя ждем!

Заяц появляется с мешочком в лапах, здоровается с каждым ребенком, обращается к детям:

- Ко мне вчера пришел мой хороший друг Котик за помощью. С ним приключилась беда: он нашел бабушкины бусы из пуговиц и стал с ними играть, да так заигрался, что не заметил, как бусы разорвались, все пуговицы рассыпались и перепутались. Он пытался их разобрать, да еще больше все запутал, вот и прибежал ко мне, чтобы я ему помог все исправить. А я ему помочь не сумел. Но зато у меня есть такие хорошие друзья, как вы. Помогите Котику привести в порядок пуговица (бусы), а то его Бабушка из дома может выгнать.

- Ну что, ребята! Поможем Зайке и Котику?

Дети отвечают...

В центре стола, за которым сидят дети, помещается мешочек с пуговицами. Перед каждым ребенком ставится тарелочка с пуговицей определенного размера (маленькая или большая). Детям предлагается собрать в свою тарелку все пуговицы из мешочка соответствующие размеру. В процессе работы воспитатель обращает внимание детей на ошибки, оказывает помощь тем детям, которые в ней нуждаются.

Когда работа закончена, Заяц предлагает им нанизать пуговицы на соответствующие им по длине шнурки. Для этого детям предлагается на выбор два шнурка короткий и длинный цвета, на короткий шнурок надевают пуговицы маленькие, на длинный – большие.

Заяц благодарит детей за помощь. Прощается с каждым ребенком и называет его имя.

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

Кукольный спектакль, направленные на формирование потребности (инициативных действий) в общении со взрослым.

«В гостях у дятла»

Задачи: развивать тонкие движения пальцев рук детей, включать их в речевое общение, учить обращаться за помощью ко взрослому, использовать при этом вербальные способы общения, быть самостоятельным, активным.

Материальное обеспечение: ширма, кукольная игрушка «Заяц», изображение дятла, на каждого ребенка по палочке, а также набор мелкого бисера, тонкий и толстый шнурок.

Подготовительная работа: организация прогулки по территории дома ребенка «Птицы нашего двора», использование в свободной деятельности игр с мелкими предметами, а также ударных музыкальных инструментов (бубен, барабан, металлофон, деревянные ложки).

Ход:

Зайка появляется, здоровается с каждым ребенком и говорит:

- Ребята, я так рад встрече с вами! Мы так давно не виделись, может быть, у вас что-нибудь интересное произошло? Расскажите!

- Ребята, давайте расскажем Зайке, как мы кормили птичек в нашем дворе!

Воспитатель организывает беседу с детьми, вместе они вспоминают о прошедших событиях.

- Ой, а у нас тоже в лесу можно встретить воробья, сороку, ворону, а еще есть у нас в лесу такая птица как дятел! Вы слышали о такой птице?

Дети отвечают. Зайка показывают им изображения дятла, воспитатель дает словесное описание птицы по картинке.

- Ребята, я узнал тут такую интересную игру, хотите, я вас научу? Этой игре меня Дятел научил!

- Конечно, Зайка, хотим, а как она называется?

- «Песня дятла». Вот посмотрите, нужно взять палочку, так, чтобы вам было удобно ее держать. А теперь садимся за стол. Сейчас я стукну палочкой по столу, а вы повторите. Теперь я стукну палочкой два раза, и вы, как и я, тоже стукните два раза. Понятно? Каждый раз вы будете повторять за мной стук, так у нас и получится песня дятла. Ну что, попробуем?

- Конечно, это очень интересно!

- А вы знаете, какое любимое лакомство у дятла? Червячок! Я вам предлагают собрать червячков из бисера. Попробуем?

- Конечно, Зайка, это очень интересно!

Детям предлагается для работы мелкий бисер и толстые шнуровки. Данный набор предметов с одной стороны известен детям (настольная игра), с другой – создает ситуацию невозможности разрешения поставленной перед ними задачи. Таким образом, дети сталкиваются с трудностями: тем, кто объясняет свою трудность и обращается за помощью ко взрослому, толстый шнурок заменяется тонким. При этом от ребенка требуется оречевить свою трудность и просьбу в меру своих речевых возможностей.

В случае если никто из детей не догадывается о верном решении, воспитатель показывает им тонкие шнурки.

Когда дети заканчивают работу, Зайка вспоминает, что у него еще есть дела. Он прощается с каждым ребенком и обещает прийти еще раз.

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

Кукольный спектакль, направленный на формирование активности и инициативности в процессе общения с близкими и посторонними взрослыми «Яблоки»

(совместно с воспитателем и психологом)

Задачи: развивать тонкие движения пальцев рук детей, способствовать формированию тактильного и предметно-зрительного восприятия, развивать представления о форме (круглой), включать детей и их родителей в ситуацию взаимодействия по решению проблемных практических задач.

Материальное обеспечение: ширма, кукольная игрушка «Заяц», большой мешок с муляжами яблок и яблоки (по количеству детей), контурное изображение фруктов, листы белой бумаги.

Подготовительная работа: рассматривание контурных и перечеркнутых изображений предметов, использование в свободной деятельности игр с круглыми предметами, проведение бесед воспитателем с детьми группы.

Ход:

Дети сидят перед столом с ширмой и зовут:

- Заяц, приходи скорей! Мы тебя ждем!

Появляется Заяц и кричит:

- Бегу-бегу, спешу-спешу!

Появляется с мешочком в лапах.

- Ребята, я сегодня для вас принес гостинцы. Только для начала мы с вами поиграем. Договорились?

- Что же ты, Зайка, о гостинцах рассказал, а не отдал. Какие уж тут игры, когда нам хочется узнать, что ты для нас приготовил... (психолог)

- А вот и попробуйте угадать, что в мешочке лежит. Я для вас как раз подсказки приготовил. Потрогайте мешок, ребята, только не развязывайте, может, угадаете, что в нем лежит?

Дети подходят к мешочку, каждый ощупывает его содержимое и пытается угадать, что там лежит. Если правильного ответа не звучит, Заяц предлагает детям опустить руку в мешок и еще раз пощупать, что же там спряталось, потом предлагает подсказки с контурными изображениями фруктов – яблоки, груши, лимона...

Дети с помощью тактильного контакта и по изображениям фруктов пытаются угадать их названия. Каждый участвует в игре по одному разу.

- Ох, и молодцы, же вы! Конечно, это – фрукты. А вот какие посмотрите сами.

Зайка открывает мешок, и на столе появляются муляжи яблок. Он приглашает каждого ребенка подойти к нему за муляжом яблока.

- А теперь мы будем с этими яблоками играть. Хотите?

Дети отвечают...

Игра «Не урони яблоко». Возьмите в каждую руку по яблоку. Готовы? А теперь поменяйте их местами из одной руки в другую. Но только сделайте это аккуратно, чтобы ни одно яблоко не упало.

Игра «Яблочная башня». А теперь из яблок построим башню. Положите яблоко на стол, а на него поставьте другое яблоко. Ну как, у вас получилась яблочная башня? А кто может сделать свою башню еще выше? Некоторым детям предлагается сделать башню из трех яблок.

Игра «Покатаем яблоко». А еще яблоко можно катать. Положите его на лист бумаги в один из уголков, а теперь будем катить яблоко по самому краю листа. Старайтесь, чтобы ваше яблоко не убежало с бумаги.

Игра «Яблоко-юла». Попробуйте так закрутить яблоко, чтобы оно завертелось быстро-быстро как юла! У кого получится, тот – молодец!

Каждый раз на фоне объяснения Зайцем правил игры воспитатель показывает ребенку нужное действие с предметом. При этом в процессе самостоятельной деятельности ребенка воспитатель внимательно следит за действиями ребенка, оценивает его возможности, определяет трудности. В ситуации затруднения он самостоятельно не предполагает помощь ребенку, он ожидает обращения к нему за помощью и только после этого создает ситуацию совместной деятельности.

- Ну, вот! Видите, как много игр можно придумать с яблоками. А хотите скушать настоящее яблоко?

Дети отвечают...

Заяц приносит настоящие яблоки и называет каждого ребенка по имени, приглашая забрать яблоко. Потом Заяц начинает прощаться с детьми, каждому ребенку пожимает руку на прощанье, обещает скоро прийти к детям в гости опять.

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

Игры, направленные на установление эмоционального контакта

Название игры	Содержание игры
Испечем оладушки	Взрослый предлагает «испечь оладушки»: хлопает в ладоши, просит ребенка также похлопать, читает потешку: Ладушки, ладушки, Испечем оладушки, Испечем оладушки Мы для нашей бабушки. Затем взрослый просит ребенка раскрыть ладошки, при этом говорит: «Молодец, (имя ребенка) испекла (испек) оладушки! Вот, какие умелые ручки у нашей (имя ребенка)!»
Топни ножкой	Взрослый показывает ребенку, как нужно топнуть ногой, и читает потешку: Имя ребенка, маленькая (ий), Имя ребенка (уменьшительно-ласкательно) удаленькая (ий) Топни, (имя ребенка), ножкой, Топ-топ-топ!
Вышел пальчик погулять	Взрослый показывает ребенку свои руки и говорит, что пальчики любят гулять по дорожке. Удерживая все пальцы, кроме одного в кулаке, демонстрирует, как «топает» пальчик по дорожке, а затем «прыгает» по «кочкам». Предлагает ребенку так же сложить пальцы и «потопать» каждым пальчиком сначала по дорожке, затем

	<p>«попрыгать» по «кочкам». При этом читается потешка: Пальчик топал по дорожке топ-топ, топ-топ, Топать стал второй немножко топ-топ, Третий пальчик топал долго топ-топ, топ-топ, А четвертый только раз – топ, Вот большой спешит по кочкам, Будет случаться он нас! Топ-топ, топ-топ, Повторяем наш рассказ!</p>
Здравствуй пальчик	<p>Взрослый показывает ребенку, как пальчики умеют здороваться: нижние части ладоней сомкнуты, пальчики будут здороваться, начиная с мизинчика, при этом говорит: «Привет, пальчик!» Когда все пальцы поздороваются, взрослый показывает, как нужно взять ладошки «в замочек» - это здороваются ладошки.</p>
Ворона	<p>Взрослый сидит рядом с ребенком, показывает, как соединять и разъединять большой и указательный пальцы (три остальных пальца держатся в кулаке) Читает потешку: Прилетел птенец вороны, просит у (имя ребенка) пить, Дай, (имя ребенка), мне водички, будем мы с тобой дружить! Кар-кар!</p>
Послушные ручки и ножки	<p>Взрослый садится напротив ребенка, напевая песенку, показывает движения, о которых говорится в тексте, побуждает ребенка к подражанию: Ручками мы хлопаем – да-да-да! Ножками мы топаем – да-да-да! Взрослый хлопает в ладоши, протяжно пропевает слоги «да-да-да», стремится, чтобы ребенок наблюдал за его артикуляцией и подпевал. Далее взрослый машет руками, выразительно пропевает слог «да-да-да». Ручками помашем – да-да-да! Ножками попляшем – да-да-да!</p>
Маленькая Полечка	<p>Напевая веселую песенку (с музыкальным сопровождением или без него), взрослый выполняет простые плясовые движения, заражает ребенка эмоциями и активизирует его подражательные способности. Взрослый выполняет повороты кисти, слегка вытянутых вперед и поднятых на уровень глаз, рук, поет: Ручки пляшут: Та-та-та, Та-та-та, Та-та-та! Вот как пляшут: Та-та-та, Та-та-та, Та-та-та! Ритмично топают одной ногой или двумя поочередно. Ножки пляшут: Та-та-та, Та-та-та, Та-та-та! Дружно пляшут: Та-та-та, Та-та-та, Та-та-та!</p>
Веселый бубен	<p>Взрослый садится напротив ребенка, берет бубен. Держа его вертикально, протягивает ребенку, напевает веселую песенку, выполняя ритмичные удары по бубну ладонью, побуждая ребенка подражать: Как у наших у ворот, Как у наших у ворот. Ой, лю-ли, у ворот! Ой, лю-ли, у ворот! Муха песенку поет, Муха песенку поет. Ой, лю-ли, вот поет! Ой, лю-ли, вот поет!</p>

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

Игра «В гости Зайка пришел»

Цель: развить умение показывать по слову часть тела.

Я зайчик – попрыгайчик,

Весело пляшу, лапками машу.

Глазками моргаю, ротик открываю.

Зайка говорит, а дети повторяют действия и показывают, что говорит Зайка:

Раз, два, три, четыре, пять –

Будем тело изучать. (Шагать на месте)

Вот спина, а вот животик, (Показать обеими руками свою спину, затем живот)

Ножки, (Потопать ногами)

Ручки, (Протянуть вперед руки и вращать кистями)

Глазки, (Указательными пальцами обеих рук показать на глаза)

Ротик, (Указательным пальцем правой руки показать на рот)

Носик, (Указательным пальцем правой руки показать на нос)

Ушки, (Указательными пальцами обеих рук показать на уши)

Голова. (Положить руки на голову)

Показать успел едва. (Покачать головой из стороны в сторону)

Шея крутит головой — (Обхватить шею ладонями)

Ох, устала! Ой-ой-ой-ой!

Лоб (Пальцами обеих рук погладить лоб от середины к вискам)

И брови. (Указательными пальцами провести по бровям от середины к вискам)

Вот реснички (Указательными пальцами показать ресницы)

Запорхали словно птички. (Поморгать глазами)

Розовые щечки, (Ладонями погладить щеки от носа к вискам и закончить движение на подбородке)

Подбородок кочкой (Показываем пальцем)

Волосы густые, (Пальцами обеих рук, как гребнем, расчесать волосы)

Как травы луговые.

А теперь взгляну пониже,

Назову я, что увижу:

Плечи, (Дотронуться кистью правой руки до правого плеча, а левой до левого)

Локти (Не убирая руки с плеч, выставить вперед локти).

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

Онлайн консультация для родителей и воспитателей «Рекомендации по развитию речи по лексической теме «Домашние животные»

Начните занятия с подвижной игры. Передвигайтесь с ребенком «на лошадке» со словами: «поскачем», «прискакали» или со звукоподражаниями: «ско-ско», пощелкивание язычком, чтобы укрепить его мышцы. Сопровождая щелкание словами:

Я люблю свою лошадку,

Причешу ей шерстку гладко,

Гребешком приглажу хвостик

И верхом поеду в гости.

Уточните с детьми, что домашние животные — это те животные, которые живут рядом с человеком: собака со щенком, кошка с котенком, коза с козленком, корова с телятком, свинья с поросенком. Желательно, сопровождать рассказ о

животных соответствующими игрушками / картинками – это улучшит восприятие ребенка. Рассматривая игрушку / картинку с изображением коровы, расскажите ребенку четверостишие, при этом стимулируйте речевую активность ребенка:

Вот коровушка-бурёнушка

Травку жуёт,

Молоко даёт,

Свою песенку поёт: Му-у-у

Корова говорит низким голосом: «Му-у, му-у». А ее сынок-теленочек высоким (тоненький голосок) голосом: му-у, му-у».

Рассматривая игрушку / картинку с изображением козы и козленка:

Я коза рогатая,

Я коза бодатая,

Я козленка зову

Ме-е-е – пою.

Коза говорит низким голосом: «Ме-е, ме-е», а ее сынок-козленочек высоким голосом: «ме-е, ме-е».

Рассматривая игрушку / картинку с изображением свиньи:

Розовая свинка

Хрю-хрю-хрю,

Жесткая щетинка

Хрю-хрю-хрю.

Свинья говорит низким голосом: «Хрю-хрю», а ее сынок-поросенок высоким голосом: «хрю-хрю».

Рассматривая игрушку / картинку с изображением кошки можно предложить ребенку повторять четверостишие и выполнять движения руками:

Я кошка музыкальная,

Я музыку люблю,

(хлопки в ладоши на ударный звук каждого слова)

Послушай, моя хорошая/дорогая (показываем на уши)

Как песенку пою (акцентируем внимание детей на свою артикуляцию)

Мяу-мяу-мяу-мяу.

Кошка говорит низким голосом: «Мяу-мяу», а ее сынок-котенок высоким голосом: «мяу-мяу».

Рассматривая игрушку / картинку с изображением собаки и щенка:

Вот собака к нам пришла

Громко лаять начала

Гав, гав, гав, гав.

Позвала она сыночка,

Шаловливого щеночка

Гав-гав-гав-гав.

Собака говорит низким голосом: «Гав-гав», а ее сынок-щенок высоким голосом: «гав-гав».

Не забывайте давать ребенку образец правильного произношения и стимулировать его повторять за вами. Всякий раз, показывая игрушку или картинку с изображением животных, обобщайте словами – домашние животные. Потому что оно живет рядом с человеком. Задача – сформировать у ребенка обобщающее понятие – домашнее животное.

Далее можно сыграть в игру «Котятки» для развития творческого воображения, развитие речевой активности с элементами логоритмики.

Все котятки мыли лапки

Вот так, вот так! (имитируем мытье рук)

Мы ушки (Растирание ушные раковины)

Мыли брюшки (Круговые поглаживающие движения руками по животу)

Вот так, вот так!

А потом они устали (Присесть)

Сладко-сладко засыпали (Сложенные ладошки к щеке)

Вот так, вот так!

В свободное время проводите с ребенком артикуляционные упражнения на чередование артикуляционных укладов гласных звуков, утрированно их произнося; развивайте речевое дыхание ребенка: пускайте мыльные пузыри, дуйте через трубочку в стакане с водой, сдувайте легкий предмет (ватку, снежинку, листик и т.д.).

В течение недели помогите ребенку почувствовать ритм слова с его ударностью через постукивание, прохлопывание, пропрыгивание, проигрывание на музыкальном инструменте слов с акцентом на ударный слог: ко-ро-ва, те-ле-нок, ко-за, коз-ле-нок, свинь-я, по-ро-се-нок, кош-ка, ко-те-нок, со-ба-ка, ще-нок.

Перед сном почитайте ребенку литературные произведения о домашних животных: сказка «Козлятки и волк» (К.Ушинский), «Семеро козлят» (братья Гримм); стихотворение В. Берестова «Котенок»; рассказ В.Сутеева «Кто сказал «мяу»».

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

Занятие «В гости к нам пришла кукла»

Цель: развивать импрессивную и экспрессивную речь.

Задачи:

1. Учить соотносить игрушку со звукоподражанием.
2. Побуждать к произнесению звукоподражания «баю-баю», «ля-ля» и простых слов.
3. Развивать слуховое внимание.
4. Обогащать пассивный и активный словарный запас.

Оборудование: куклы (игрушки), кровати, посуда (тарелки, ложки), мешочек с игрушками.

Предварительная работа: рассматривание игрушек, рассматривание предметных картинок на тему «Игрушки», прослушивание стихотворения «Маша-растеряша», дидактическая игра «Волшебный мешочек».

Ход занятия:

Взрослый здоровается с детьми, предлагает детям сесть на стульчики, в это время раздается стук в дверь.

Взр.: Дети, кто-то к нам стучится, пойду посмотрю. Посмотрите, к нам еще гость пришел. Это кукла ля-ля (в руках у куклы «Волшебный мешочек»).

Взр.: Давайте с ней поздороваемся и скажем «Привет, Ляля!». (Воспитатель предлагает каждому ребенку поздороваться с куклой за руку и при этом воспитатель просит ребенка сказать: «Привет, Ляля!»).

Затем взрослый говорит, что кукла хочет кушать и надо ее покормить. Дети берут каждый себе по кукле или какой-нибудь игрушке. Взрослый кормит куклу и говорит «ням-ням», «мммм», «как вкусно». Дети повторяют.

Далее взрослый говорит, что кукла хочет спать и ее нужно покачать. Взрослый качает куклу, сопровождая действия звукоподражанием «баю-баю», также можно говорить «баю-баю Ляля или Миша».

Затем показывает игровые действия, сопровождая их эмоциональным комментарием, и побуждает ребенка к завершению аналогичных действий со звукоподражанием.

Взрослый спрашивает у детей как кукла Ляля ходит. Дети отвечают и показывают. Вместе со взрослым дети имитируют ходьбу куклы при этом говоря «топ-топ»

Затем взрослый обращает внимание детей на «Волшебный мешочек», который принесла с собой кукла и сообщает:

- Дети, кукла Ляля принесла нам мешочек, а в нем много-много разных игрушек.

Кукла предлагает каждому ребенку подходить по очереди к мешочку и выбрать для себя подарок.

Ребенок достает игрушку из мешочка на ощупь и говорит, что нашел и показывает всем детям, например, машина или би-би-ка.

Когда все подарки достали, взрослый благодарит куклу Лялю, за то, что она принесла всем детям подарки. И просит всех детей поблагодарить, сказать: «Спасибо!»

Кукла прощается и уходит, дети тоже прощаются говорят: «Пока».